

Volum coordonat de
Elena Bonchiș

PLICTISEALA LA COPII ȘI ADOLESCENȚI

O perspectivă psihologică



**PSIHOLOGIA
COPILULUI & PARENTING**



**PSIHOLOGIA
COPILULUI & PARENTING**

© 2022 by Editura POLIROM

Această carte este protejată prin copyright. Reproducerea integrală sau parțială, multiplicarea prin orice mijloace și sub orice formă, cum ar fi xeroxarea, scanarea, transpunerea în format electronic sau audio, punerea la dispoziția publică, inclusiv prin internet sau prin rețele de calculatoare, stocarea permanentă sau temporară pe dispozitive sau sisteme cu posibilitatea recuperării informațiilor, cu scop comercial sau gratuit, precum și alte fapte similare săvârșite fără permisiunea scrisă a deținătorului copyrightului reprezintă o încălcare a legislației cu privire la protecția proprietății intelectuale și se pedepsesc penal și/sau civil în conformitate cu legile în vigoare.

Pe copertă: © primovich/Depositphotos.com

www.polirom.ro

Editura POLIROM

Iași, B-dul Carol I nr. 4; P.O. BOX 266, 700505

București, Splaiul Unirii nr. 6, bl. B3A, sc. 1, et. 1,

sector 4, 040031, O.P. 53

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României:

Plictiseala la copii și adolescenți: O perspectivă psihologică / coord.: Elena Bonchiș. – Iași: Polirom, 2022

Conține bibliografie

ISBN: 978-973-46-8906-4

I. Bonchiș, Elena (coord.)

159.9

Printed in ROMANIA

Volum coordonat de
Elena Bonchiș

PLICTISEALA LA COPII ȘI ADOLESCENȚI

O perspectivă psihologică

POLIROM
2022

„Cei doi mari inamici ai fericirii
sunt durerea și plictiseala.”

Arthur Schopenhauer

Cuprins

<i>Prezentarea autorilor</i>	11
<i>Cuvânt-înainte</i> (Elena Bonchiș)	17
Capitolul 1. Plictiseala – maladie a lumii moderne? (<i>Elena Bonchiș</i>)	21
1. Plictiseala. Scurt istoric.....	21
2. Plictiseala – trăsătură <i>versus</i> stare	25
3. Tipuri de plictiseală	31
4. Teorii asupra plictiselii: psihanalitice, ambientale, atenționale, funcționale.....	36
5. Poate fi plictiseala măsurată?.....	42
6. Despre beneficiile plictiselii.....	46
Capitolul 2. Plictiseala – o experiență emoțională distinctă de <i>boreout</i> , <i>burnout</i> , anhedonie (<i>Elena Bonchiș</i>)	51
1. Introducere	51
2. Sindromul <i>boreout</i>	52
3. Sindromul <i>burnout</i>	60
4. Anhedonia sau reducerea/pierderea experienței plăcerii	66
5. Despre <i>boreout</i> , <i>burnout</i> și anhedonie în copilărie și adolescență	71
Capitolul 3. Plictiseala la vârsta copilăriei (<i>Elena Bonchiș</i>)	77
1. Copilul – un mic om de știință sau un ucenic?.....	77
2. Plictiseala ocazională. Manifestări și beneficii. Opinii pro și contra	82

3. Plictiseală cronică <i>versus</i> lene	87
4. Perseverența – antidotul plictiselii.....	91
5. Sfaturi/sugestii pentru părinți	94

Capitolul 4. Tendința spre plictiseală la vârsta adolescenței (<i>Delia Bîrle, Adela Lazăr</i>)	97
1. Caracteristici ale vârstei adolescenței	97
2. Adolescenții și plictiseala	99
3. Autoreglarea și rolul ei în gestionarea stărilor de plictiseală.....	102
4. Plictiseala în clasă – predictor al abandonului școlar	104
5. Tendința spre plictiseală și dependențele specifice vârstei adolescenței	106
6. Plictiseala la adolescenți în contextul pandemiei de COVID-19.....	109
7. Cum pot fi ajutați adolescenții? Recomandări specifice contextelor semnificative.....	111

Capitolul 5. Plictiseala în context școlar. Manifestări, cauze, strategii de predare-învățare pentru a face față plictiselii (<i>Daniela Roman</i>)	115
1. Plictiseala academică și provocările lumii contemporane.....	115
2. O privire sintetică asupra plictiselii în context școlar	118
3. Perspective de analiză a plictiselii academice. Ce spun studiile?	122
4. Educație, plictiseală și conectivitate. Strategii de predare-învățare pentru a face față plictiselii academice.....	129
5. Concluzii.....	139

Capitolul 6. Plictiseala academică și motivația. Strategii de <i>coping</i> (<i>Cecilia Sas, Gabriela Maria Adriana Șandor</i>)	141
1. Școala este plictisitoare?.....	141
2. Plictiseala academică și motivația.....	146
3. Strategii de <i>coping</i>	149

Capitolul 7. Plictiseala și jocurile video (<i>Marius Drugaș</i>)	153
1. Introducere	153
2. Plictiseala – implicații asupra designului jocurilor video ...	154

3. Jocurile video active. De ce ne plictisim (și) de ele?.....	163
4. Jocurile video violente. Agresivitatea și predispoziția spre plictiseală.....	165
5. Jocurile video educative sunt plictisitoare?.....	167
6. Pot computerele să ne detecteze plictiseala?.....	170
7. Concluzii.....	173

Capitolul 8. Plictiseala și comportamentul alimentar (<i>Ioana Drugaș</i>).....	175
1. Introducere	175
2. Comportamentul alimentar generat de emoții.....	176
3. Plictiseala ca determinant al comportamentului alimentar.....	180
4. Bunătățile alimentare ca recompensă sau simplă strategie de evitare a plictiselii?.....	183
5. Strategii de gestionare a comportamentului alimentar în momentele de plictiseală.....	185

Capitolul 9. Plictiseala cronică – predictor al depresiei (<i>Camelia Maria Dindelegan</i>).....	195
1. Contexte clinice ale instalării plictiselii.....	195
2. Plictiseala ca precursor al depresiei.....	198
3. Plictiseala ca manifestare a depresiei la copii și adolescenți.....	200
4. Tehnici de prevenire a plictiselii în rândul copiilor și adolescenților	203
5. Intervenția în cazul plictiselii ca formă a depresiei.....	205

Capitolul 10. Plictiseala și starea de bine (<i>well-being</i>) (<i>Cristina Marina Gbiță, Georgeta Pânișoară</i>)	211
1. Delimitări conceptuale: starea de bine și plictiseala	211
2. Starea de bine – construct multidimensional. Relația cu plictiseala.....	214
3. Calitatea vieții, satisfacția vieții și starea de bine	218
4. Relația dintre autoeficacitate, stare de bine și plictiseală	225
5. Optimismul și starea de bine.....	228

<i>Bibliografie</i>	231
---------------------------	-----

Prezentarea autorilor

ELENA BONCHIȘ este profesor doctor, inițiator și membru fondator al Asociației Naționale a Psihologilor Școlari, președinte de onoare al acesteia, editor al *Romanian Journal of School Psychology*. A publicat numeroase studii și articole în reviste de specialitate naționale și internaționale. Este autoare a volumelor: *Studierea imaginii de sine în copilărie și adolescență* (1997), *Copilul și copilăria – o abordare psihopedagogică* (1998), *Metodica predării psihologiei în liceu* (1999), *Psihologia desenului copilului* (2004), *Teorii ale dezvoltării copilului* (2006), *Psihologia copilului* (2007), *Desenul și dezvoltarea cognitivă a copilului* (2010), *Am fost prietena lui Trebuie* (2016); coautoare a volumelor: *Practica pedagogică între tradiție și inovație* (1997), *Copilăria – fundament al personalității* (1997), *Educația ieri-azi-mâine* (1998), *Competențe predictibile ale dascălului în perspectiva viitorului* (2006), *Educăm și vindecăm prin povești* (2008), *Introducere în psihologia personalității* (2009); a coordonat volumele: *Dezvoltarea umană – aspecte psihosociale* (2000), *Învățarea școlară* (2002), *Psihologia vârstelor* (2004), *Psihologie generală* (2006), *Cunoașterea psihologică a copilului – premisă a adaptării școlare* (2009), *Impactul parentingului incomplet asupra dezvoltării socioemoționale a copilului și adolescentului* (2010), *Familia și rolul ei în educarea copilului* (2011), *Psihologia jocului* (2014), *Învăță să asculți* (2019), *Generația Z* (2021).

DELIA BÎRLE este conferențiar doctor abilitat în cadrul Departamentului de Psihologie al Facultății de Științe Socio-Umane al

Universității din Oradea de peste 20 de ani, unde este implicată în formarea tinerilor psihologi atât în aria cercetării, cât și în aria consilierii școlare și de carieră. De asemenea, este psiholog cu drept de liberă practică în domeniul psihologiei educației, cu o experiență de peste zece ani în domeniul privat, unde a lucrat la crearea și implementarea unor programe de dezvoltare pentru toate grupele de vârstă, a unor proiecte cu instituții de educație și formare și în diferite proiecte pentru comunitate. Are peste 60 de articole de cercetare publicate în reviste de specialitate din țară și din străinătate, peste 20 de capitole publicate în cărți de la edituri de prestigiu național și internațional, precum și două cărți în calitate de autor unic. Domeniile de interes, în zona de cercetare psihologică și în zona practic-aplicativă sunt specificul dezvoltării copiilor și adolescenților sub toate aspectele, criza identității la vârsta adolescenței, criza tranzițiilor în copilărie și adolescență, suportul acordat copiilor și adolescenților în situații de risc.

CAMELIA MARIA DINDELEGAN este profesor doctor abilitat în cadrul Departamentului de Psihologie al Facultății de Științe Socio-Umane a Universității din Oradea. A obținut licența în psihologie (2001) la Universitatea din Oradea și doctoratul în psihologie (2007) la Universitatea din București. A urmat programul postdoctoral de psihologie clinică (2010) la Institutul de Cercetări Avansate în Psihologie Clinică din cadrul Universității „Babeș-Bolyai” din Cluj-Napoca, în colaborare cu Albert Ellis Institute din New York. A obținut atestatul de abilitare în psihologie (2015) în cadrul școlii doctorale Psihodiagnostic și intervenții psihologice validate științific a Universității „Babeș-Bolyai” din Cluj-Napoca. Este psiholog principal autonom în psihologie clinică (2007), supervisor în psihologie clinică (2007), specializat în psihoterapii cognitive și comportamentale. Din 2001 este psiholog clinician la Spitalul Municipal „Dr. Gavril Curteanu” din Oradea, secția Psihiatrie, iar în 2010 a înființat Laboratorul de Psihologie și Terapii Nemedicamentoase din cadrul aceluiași spital. Din 2015 este conducător de doctorat la Universitatea de Vest din Timișoara. Până în prezent a publicat 14 cărți ca unic autor, 12 articole indexate Web of Science și peste 45 de articole în reviste naționale și internaționale.

IOANA DRUGAȘ este psiholog școlar la Liceul „Don Orione” din Oradea. A obținut gradul didactic I în psihologie și este doctorandă la University of Debrecen, Doctoral School of Human Sciences, PhD Program in Education Research. Domeniile sale de interes sunt terapia tulburărilor de conduită și ADHD, psihologia educațională și consilierea psihopedagogică. Activitatea sa profesională se remarcă prin contribuții importante aduse comunității locale: piese de teatru terapeutice, campanii de stopare a fenomenului bullying, workshopuri și programe de dezvoltare personală destinate tinerilor, dar și cursuri de formare continuă pentru cadrele didactice. A publicat mai multe cărți și materiale terapeutice, oferindu-le astfel instrumente de lucru specialiștilor din domeniul psihologiei și educației.

MARIUS DRUGAȘ este conferențiar doctor în cadrul Departamentului de Psihologie al Facultății de Științe Socio-Umane, Universitatea din Oradea. După absolvirea specializării Psihologie la Universitatea din Oradea, și-a început cariera universitară ca preparator, apoi a continuat ca asistent și lector, iar din 2014 a devenit conferențiar. A realizat studii doctorale în psihologie la Universitatea „Babeș-Bolyai” din Cluj-Napoca. Preocupările sale didactice și de cercetare s-au centrat pe psihologia personalității, psihologia organizațională, psihologia jocului video și fenomenul radicalizării. Este editor executiv al revistelor *Romanian Journal of School Psychology* și *Psychological Thought*.

CRISTINA MARINA GHIȚĂ este lector doctor la Facultatea de Psihologie și Științele Educației, Universitatea din București, unde predă cursurile de psihologia educației, managementul clasei și psihopedagogie. Este doctor în științele educației al Universității din București, cu o teză privind impactul strategiilor de persuasiune asupra nivelului de motivație. A publicat ca unic autor două cărți, iar la Editura Polirom a participat cu cinci capitole în volume ce vizează domeniul educațional. A luat parte la zeci de conferințe internaționale, publicând peste 45 de articole. A participat, de asemenea, la proiecte de cercetare relevante.

ADELA LAZĂR este asistent doctor, cadru didactic asociat în cadrul Departamentului de Psihologie al Facultății de Științe Socio-Umane, Universitatea din Oradea. S-a implicat în activități de cercetare pe diverse probleme ale copiilor și adolescenților, elaborând și o teză de doctorat cu titlul „Dimensiuni sociologice ale dezvoltării generozității la adolescenți”. Printre temele sale de interes se numără comportamentul prosocial, generozitatea, filantropia, bunăstarea elevilor, bunăstarea copiilor cu dizabilități, devianța în rândul adolescenților. Are peste șapte ani de experiență în consiliere școlară, fiind angajată ca psiholog școlar în cadrul Școlii Private „Winnie Academy”, Asociația „Viitorul Acum”. A realizat numeroase programe de dezvoltare socioemoțională – atât programe ce vizează activități de grup, cât și individuale – pe care le-a implementat în rândul elevilor și preșcolarilor.

GEORGETA PÂNIȘOARĂ este conferențiar doctor abilitat în cadrul Departamentului de Psihoterapie și Psihologie Aplicată, Facultatea de Psihologie și Științele Educației, Universitatea din București. Este doctor în psihologie din 2006, conduce doctorate din 2016. Susține cursuri de psihologia învățării, psihologia educației, motivare, comunicare verbală și nonverbală etc. Coordonează colecția „Psihologia copilului & Parenting” a Editurii Polirom. A scris numeroase volume de succes, dintre care amintim: *Managementul resurselor umane* (trei ediții; 2004, 2005, 2016), *Motivarea eficientă* (2005), *Psihologia copilului modern* (coordonator, 2011), *Medaliile succesului* (2013, 2014). A participat la numeroase granturi și conferințe naționale și internaționale; susține workshopuri, webinare și programe de training (mai ales în domeniul parentingului). Autor de jocuri educaționale (*Provocarea emoțiilor*, 2017; *Personality Game*, 2018). Fondator al siteului educațional www.academicparenting.ro.

DANIELA ROMAN este conferențiar doctor în cadrul Departamentului de Psihologie al Facultății de Științe Socio-Umane, Universitatea din Oradea. A obținut doctoratul în psihologie la Universitatea „Babeș-Bolyai” din Cluj-Napoca în 2010. Este psiholog principal cu drept de liberă practică în psihologie educațională, consiliere școlară și vocațională, precum și supervisor în domeniu,

acreditat de Colegiul Psihologilor din România. Este psihoterapeut format în terapia educațională NILD – tehnici și metode în educația copiilor cu probleme de învățare. În prezent este președintele Asociației Naționale a Psihologilor Școlari. A participat la numeroase conferințe naționale, internaționale și granturi, susține workshopuri și programe de training. Interesele sale în ceea ce privește cercetarea se îndreaptă spre învățarea academică, psihologia educației și psihologia familiei, fructificate prin volume și numeroase studii apărute în reviste cu impact la nivel național și internațional. A contribuit în calitate de autor și coautor la realizarea mai multor volume, dintre care amintim: *Stiluri de învățare la studenți* (2011), *Familia și rolul ei în educarea copilului* (2011), *Dezvoltarea socio-emoțională a copilului și adolescentului în condiții de parenting incomplet* (2011), *Psihologia jocului* (2014), *Joc-Învățare-Cooperare la clasa pregătitoare* (2016), *Intervenții psihologice în școală. Manualul consilierului școlar* (2019), *Învăț să ascuți* (2019) și *Generația Z* (2021).

CECILIA SAS este conferențiar și a obținut doctoratul în științele educației în 2005 la Universitatea „Babeș-Bolyai” din Cluj-Napoca, cu teza „Formarea competenței psihopedagogice a viitorilor institutori în perioada pregătirii inițiale”, pe care o valorifică în plan publicistic în volumul *Activitatea și personalitatea cadrului didactic pentru ciclul primar* (2006). A susținut cursurile metodologia cercetării psihopedagogice și fundamentele pedagogiei la nivel de studii de licență, educația adulților, psihologia copilului cu CES și cercetarea în științele educației la nivel de studii masterale. A publicat peste 50 de articole și studii în reviste de specialitate și în volumele unor conferințe naționale și internaționale. A coordonat volumul colectiv *Cunoașterea și dezvoltarea competenței emoționale* (2010), rezultat al activității desfășurate pe parcursul anilor în cadrul Școlii de vară cu tema *Cunoaștere-Educație-Dezvoltare*; a contribuit la realizarea mai multor volume colective publicate la edituri de prestigiu din țară. A participat la programe de formare în țară și la universități europene. A îndeplinit și activități manageriale, fiind directorul Departamentului de Științe ale Educației (2005-2008), directorul Centrului de educație continuă (2010-2012), prodecan la Facultatea de Științe Socio-Umane (2012-2016). În

prezent este pensionară și cadru didactic asociat la Departamentul de Științe ale Educației, Facultatea de Științe Socio-Umane, Universitatea din Oradea.

GABRIELA MARIA ADRIANA ȘANDOR este profesor gradul I în învățământul preuniversitar. A obținut licența în pedagogie socială la Universitatea „Avram Iancu” din Cluj-Napoca. A urmat un master cu specializarea „Educație integrată în învățământul primar și preșcolar” la Universitatea din Oradea, precum și o serie de programe de formare continuă. A participat la conferințe și sesiuni de comunicări științifice organizate de Casa Corpului Didactic din Oradea. În 2018 a publicat studiul „Educație și tehnologie” în volumul *Mai învață*, apărut la Editura Casa Cărții de Știință din Cluj-Napoca. Face parte din Corpul Național de Experti în Management Educațional, în prezent fiind directorul Centrului Școlar de Educație Incluzivă nr. 1 din Popești, Bihor.

Cuvânt-înainte

Deși abordată încă din Antichitate ca stare neplăcută și greu de definit, plictiseala devine abia în secolul al XIX-lea un subiect predilect, mai ales pentru filosofii existențialiști.

Astfel, S. Kierkegaard consideră fenomenul „demonul tuturor relor”, care generează și întreține o stare de golire sufletească însoțită de pierderea semnificației lucrurilor și chiar a vieții (*apud* Popova, 2015; Elpidorou, 2016; van Tilburg, 2020). Și mai plastic, J.-P. Sartre, citat de aceiași autori, socotea plictiseala o adevărată „lepră a sufletului”, iar E. Fromm sublinia că sursa agresiunii, distrugerii și violenței este tot plictiseala.

Ca subiect de dezbatere academică și cercetare empirică, plictiseala începe să prezinte interes încă din anii 1930, când psihologul Joseph Ephraim Barmack observă că uneori muncitorii consumă substanțe stimulante, energizante (cofeină). Peste ani, cercetări științifice au demonstrat că oamenii plictisiți prezintă un risc mai mare de depresie, consum de alcool, droguri, jocuri de noroc etc. (Rodriguez McRobbe, 2012).

În partea a doua a secolului XX și la începutul secolului XXI, studiile privitoare la impactul plictiselii asupra calității vieții s-au înmulțit vizibil, luând în considerare că lumea modernă tehnologizată oferă mult mai multe condiții pentru apariția acestui fenomen, care tinde să devină, alături de altele, o adevărată maladie.

Rezultată din combinația unor factori interni și externi, plictiseala este, la ora actuală, abordată în dublă perspectivă:

- *ca trăsătură/predispoziție* individuală de lungă durată și cu efecte predominant negative, ea corelând cu furia, depresia, apatia, agresiunea, lipsa de speranță ori singurătatea;
- *ca stare* tranzitorie, ocazională, în care este prezentă, în principal, lipsa interesului.

Din această ultimă perspectivă, plictiseala este abordată ca: *emoție discretă*, tăcută, posibil predictor pentru diverse probleme psihologice; *manifestare comportamentală* legată de un anumit nivel de activism fie scăzut, generând și întreținând o stare de insatisfacție, de resemnare, fie unul ridicat, exprimat prin frustrare, stres, agresiune; *cogniție*, în sensul că dorința de a ieși din starea de plictiseală antrenează un mecanism cognitiv ce cuprinde percepția asupra situației, atenția, gândurile, starea de vigilență.

Totuși, plictiseala are și o altă fațetă: poate deveni o forță motivațională, care alimentează nevoia de stimuli noi, de soluții creative; poate îmbunătăți sănătatea mintală; poate spori creativitatea; motivează căutarea noului; dezvoltă deprinderi de autocontrol, contribuind, în cele din urmă, la starea de bine (*well-being*) a individului.

Lucrarea oferă atât o abordare teoretică a problemei plictiselii, cât și aspecte practice ale manifestării fenomenului la vârsta copilăriei și adolescenței, sugestii pentru limitarea efectelor negative sau valorificarea la maximum a beneficiilor acestora.

Îndemnul nostru este de a nu privi plictiseala numai ca pe o stare emoțională cu impact negativ asupra dezvoltării, asupra stării de bine a individului, ci și ca pe o potențială sursă de stimulare a creativității, a inventivității, a motivației performanței academice sau în muncă. A lăsa uneori mintea „să rătăcească” (*mind wandering*) nu este chiar atât de rău.

Cei interesați, părinții, cadrele didactice, adolescenții și, de ce nu, copiii pot găsi în lucrarea noastră informații care să-i ajute în înțelegerea și explicarea unui fenomen – *boredom* – care, alături de *boreout* sau *burnout*, constituie o experiență inevitabilă

într-o lume aflată în plin proces de digitalizare, globalizare și interconectare.

Realizarea acestei lucrări nu ar fi fost posibilă fără eforturile colegilor/colaboratorilor mei, cărora le mulțumesc.

Prof. univ. dr. Elena Bonchiș
Oradea

Capitolul 1

Plictiseala – maladie a lumii moderne?

1. Plictiseala. Scurt istoric

Se spune – și pe drept cuvânt – că plictiseala este unul dintre cele mai cunoscute fenomene ale istoriei umane, dar este aproape imposibil să știm exact cum au fost afectați oamenii de-a lungul timpului de această stare complexă și multi-dimensională (Martin, Sadlo, Stew, 2006).

Privitor la termen, menționăm, în acord cu Elpidorou (2016), că este polisemantic – lipsă de satisfacție, dezinteres într-o anumită situație, semn de inabilitate de a-ți focusa atenția, indicând, de asemenea, lipsa unui angajament mental ori eșecul de a discerne și a descoperi semnificații. Originile cuvântului sunt incerte (Goodstein, 2019), o mențiune timpurie găsimu-se în poemele poetului latin Lucretius (94-55 î.Hr.), care a scris despre viața plictisitoare a romanilor bogați. Termenul folosit pentru a denota starea de indiferență, lipsa de grijă în Grecia Antică era *acedia*, iar în Roma Antică *taedium*, însemnând și melancolie, lipsă de satisfacție. Cuvântul *acedia*, deși folosit și în perioada renașcentistă, este eliminat din limba engleză vorbită, iar cuvântul *boredom* a fost folosit pentru prima dată în 1766, posibil derivat din timpul trecut al verbului *to bear* (a suporta), asemănându-l

cu melancolia, letargia (Martin, Sadlo, Stew, 2006). Conform *Oxford English Dictionary*, cuvântul *boredom* apare în engleză în 1750 (Belton, Priyadharshini, 2007). Cei mai mulți autori însă leagă termenul de numele lui Charles Dickens, autorul *Casei umbrelor* (1853), în care aristocrata Lady Dedlock spune „Sunt plictisită de moarte” (van Tilburg, 2020; Goodstein, 2019). În Anglia victoriană, cuvântul devine foarte popular, descriind viața clasei înalte, care se bucura de numeroase privilegii, fiind preluat de o serie de mari personalități ale culturii europene. În a doua jumătate a secolului al XIX-lea și începutul secolului XX, termenul este frecvent folosit, reflectând o experiență de golire sufletească și de pierdere a semnificației muncii sau trecerii timpului (Goodstein, 2019).

În lucrarea *Filosofia banilor* (1900), filosoful și sociologul german Georg Simmel a descris tendințele lumii moderne spre blazare, o lume în care valoarea este exclusiv înțeleasă în termeni cantitativi, în care expresia „timpul înseamnă bani” (*time is money*) devine frecvent folosită. Într-un context politic, economic și sociocultural complex, fenomenul plictiselii este tot mai prezent.

Dacă privim din perspectivă istorică, plictiseala ca stare neplăcută sau greu de definit o întâlnim abordată încă din Antichitate. Grecii, spre exemplu, o descriau folosind cuvinte ca „dezgust”, „iritare”, „distragere” (Dillard, 2020). Aristofan spunea „eu oftez, gem, casc, mă întind, dar nu știu ce stare este aceasta” (Dillard, 2020). Filosoful Aristotel vorbea despre răgaz, subliniindu-i virtuțile, considerându-l crucial pentru creație, pentru angajare în învățare sau în viața publică.

În *Politica*, el sublinia că i-ar plăcea să aibă capacitatea nu numai să lucreze bine, dar și să folosească bine răgazul. Nu este clar însă – spune același autor, Dillard (2020) – dacă este vorba despre efectele benefice ale răgazului sau despre plictiseală.

Romanii, care aveau o cultură bazată pe muncă grea și disciplină, discutau despre plictiseală frecvent, descrisă de

Seneca drept o combinație de agitație, neastâmpăr, dar și inerție. Remediile, spunea filosoful, sunt simple: să găsești ceva de făcut, să citești și să te angajezi în afaceri publice. Alți autori – Ennius sau Plutarh – au scris despre efectele problematice ale plictiselii asupra moralului soldaților, subliniind că, atunci când devii leneș, mintea ta nu mai știe ce vrei, este răvășită și indecisă.

În tradiția creștină, plictiseala cronică a fost considerată un adevărat demon, care te face să te simți apatic, neliniștit (Asiminii, 2014). Pe de altă parte, pentru viața monarhală ea devine o vocație, construită deliberat, însemnând o lungă perioadă de slabă stimulare, liniște și contemplare. Libertatea și interacțiunile sociale erau limitate. În creștinismul timpuriu, Toma din Aquino scrie despre uniformitate (Martin, Sadlo, Stew, 2006). Este greu însă – spune Dillard (2020) – să se stabilească linia de demarcație între simplitate, virtute și plictiseală. Plictiseala era, până la urmă, o consecință firească a modului în care oamenii își petreceau viața, subliniindu-se că, în Europa medievală, 80% dintre oameni nu au călătorit niciodată mai mult de 20 de mile (aproximativ 3.000 de kilometri) de la casele lor, ascultând zi de zi aceleași povești, aceleași mituri spuse în grupurile lor mici.

În secolul al XVIII-lea, plictiseala devine un instrument punitiv în penitenciare, oamenii fiind izolați timp de o zi, în ideea că liniștea i-ar putea ajuta să-și amintească de Dumnezeu (Rodriguez McRobbe, 2012).

Din punct de vedere filosofic, plictiseala devine, începând cu secolul al XIX-lea, un subiect predilect mai ales pentru existențialiști.

Astfel, S. Kierkegaard (*apud* van Tilburg, 2020; Elpidorou, 2016; Martin, Sadlo, Stew, 2006; Popova, 2015) considera plictiseala „demonul tuturor relelor”, chiar și Adam și Eva ar fi comis păcatul originar tot din cauza plictiselii. Filosoful danez definea plictiseala ca un sens al golirii generate nu atât de lipsa stimulării, cât mai ales de absența semnificațiilor,

sensurilor (Popova, 2015). J.-P. Sartre, citat de aceeași autori, numea plictiseala „lepra sufletului”. F. Nietzsche, în acord cu Kierkegaard, remarca faptul că plictiseala lui Dumnezeu în cele șapte zile de creație a lumii ar putea fi un subiect pentru un mare poet (van Tilburg, 2020). În secolul XX, E. Fromm a denunțat plictiseala ca fiind cea mai importantă sursă a agresiunii și distrugerii.

Ca subiect de dezbatere academică și cercetare empirică, plictiseala începe să prezinte interes încă din anii 1930. Amintim aici că, în 1938, psihologul J. Ephraim Barmack a observat că muncitorii luau substanțe stimulante – cofeină (Rodriguez McRobbe, 2012). Peste ani, cercetări științifice au demonstrat că oamenii plictisiți prezintă risc mai mare pentru depresie, consum de alcool, droguri, anxietate, jocuri de noroc, agresiune și alte probleme psihologice.

În a doua parte a secolului XX și mai ales în prima parte a secolului XXI, studiile privitoare la impactul plictiselii asupra calității vieții s-au înmulțit considerabil, având în vedere că lumea modernă oferă mult mai multe condiții de instalare a plictiselii.

Prima definiție a plictiselii îi este atribuită lui T. Lipps (1903), pentru ca la aproape un secol de observații și cercetări empirice cercetătorul canadian J. Eastwood să conceptualizeze fenomenul ca stare în care persoana dorește să se angajeze într-o activitate cu semnificație, dar nu poate, stare însoțită de agitație, neastâmpăr, dar și letargie (Rodriguez McRobbe, 2012). Plictiseala rezultă din combinația unor factori interni (predispoziție) și factori externi (mediul repetitiv, monoton). Studii recente evidențiază însă și efectele benefice ale fenomenului, A. Elpidorou (2016) întrebându-se cum plictiseala, care implică o natură calmă, aproape sedată, poate avea o asemenea capacitate de inițiere a mișcării, de stimulare, de schimbare. Cu alte cuvinte, plictiseala nu poate fi gândită în totalitate ca o stare pasivă și dezinteres pentru tot.

2. Plictiseala – trăsătură *versus* stare

2.1. *Plictiseala ca trăsătură, predispoziție individuală*

O experiență des întâlnită, oamenii plângându-se frecvent de această situație, face ca plictiseala să devină o problemă psihologică.

Unele cercetări psihologice și sociologice demonstrează că oamenii se simt adesea plictisiți, asociind această stare cu boli sociale: consum de droguri, vandalism, jocuri de noroc, comportamente autodistructive (Bargdill, 2000). Majoritatea studiilor se focusează mai degrabă pe determinanții situaționali ai plictiselii decât pe personalitatea celui plictisit. Deși este un fenomen în continuă creștere și cu impact asupra calității vieții, plictiseala nu s-a bucurat de prea mare atenție din partea cercetătorilor. Bench și Lench (2013), într-o meta-analiză, citează 530 de articole cu impact pe fericire, tristețe, anxietate ori furie, aproximativ 128 pe emoții și doar 12 studii experimentale focusate pe impactul plictiselii asupra calității vieții. Sarcina de a defini plictiseala nu este ușoară, în parte din cauza faptului că nu este clar de ce trăiesc oamenii o asemenea experiență. Vogel-Walcutt și colaboratorii săi (2011, *apud* Elpidorou, 2015) au găsit 36 de definiții ale plictiselii ca stare neplăcută, în care subiectul simte o lipsă de satisfacție în raport cu situația prezentă. Chin și colaboratorii săi (2017) – citați de același autor, Elpidorou (2015) – au inventariat 1,1 milioane de stări emoționale la 4.000 de subiecți care raportau că plictiseala este o stare afectivă emoțională și negativă asociată cu singurătatea, furia, tristețea, neliniștea.

Din perspectivă psihologică se pune întrebarea: plictiseala este o trăsătură de personalitate sau o stare care semnalizează o cădere, o dezangajare față de mediu și tot ce conține acesta?

Pentru a fi considerată o trăsătură de personalitate, plictiseala trebuie să îndeplinească anumite condiții, G. Allport (1981) subliniind următoarele elemente cu privire la conceptul de trăsătură:

- frecvența cu care o persoană adoptă un anumit tip de adaptare;
- evantaiul situațiilor în care se manifestă acel mod de acțiune;
- intensitatea reacțiilor persoanei în conformitate cu modelul preferat de comportament.

Cu alte cuvinte, subliniază M. Zlate (2000), trăsăturile trebuie să fie esențiale, definitorii pentru individ, stabilizate în timp, coerente cu celelalte, unice.

Dacă ne referim la plictiseală ca trăsătură, ea exprimă tendința, propensiunea ori susceptibilitatea individului în raport cu această experiență.

Noțiunea de trăsătură ca tendință înspre plictiseală a fost conceptualizată anterior celei de stare, iar măsurarea ei este mai dificil de realizat (Elpidorou, 2015). Sub aspectul criteriilor amintite mai sus, plictiseala ca trăsătură este de lungă durată, comparativ cu starea, care este situațională și tranzitorie; starea de plictiseală este concretă, trăsătura este una abstractă. O stare emoțională concretă este relaționată cu ceva, este observabilă, se petrece în prezența a ceva, este conceptualizată. Plictiseala ca trăsătură exprimă deci tendința individului spre acest tip de experiență, ea are multiple implicații, fiind adesea legată de jocurile de noroc, consumul de alcool, tulburări alimentare, abandon școlar, depresie și anxietate (Bench, Lench, 2013). S-a constatat că plictiseala ca trăsătură corelează pozitiv cu furia, agresiunea, depresia, ostilitatea, apatia, lipsa de speranță ori singurătatea (Elpidorou, 2020). Cu alte cuvinte, între plictiseala ca trăsătură și plictiseala ca stare există anumite diferențe, dar și multe similarități sub

aspectul manifestărilor. O dispoziție spre plictiseală nu este numai o caracteristică susceptibilă să declanșeze fenomenul, este și o experiență cu care ne întâlnim frecvent. Ea poate să fie sau nu actualizată, dar devine vizibilă și semnificativă ca manifestare pentru subiect. Plictiseala ca dispoziție se distinge de plictiseala ca stare, ea se bazează pe experiențe anterioare, fiecare om având o asemenea experiență. Starea de plictiseală poate apărea și exista în afara dispoziției, fiind tranzitorie (Elpidorou, 2014).

2.2. *Plictiseala ca stare: emoție, manifestare comportamentală, cogniție*

Tradițional, plictiseala este asociată cu o stare negativă în care nivelul de activare, de stimulare este perceput ca unul scăzut și nesatisfăcător. Fisher (1993, *apud* Mann, Cadman, 2014) definește plictiseala ca o stare afectivă tranzientă, neplăcută, în care individul simte lipsa de interes, are dificultăți de concentrare a atenției asupra activităților curente, asupra menținerii efortului.

Plictiseala ca stare este abordată din perspective diferite:

a) *Plictiseala ca emoție* este considerată o stare aversivă, o emoție discretă, dominant negativă, în funcție de intensitate și durată afectând calitatea vieții și buna funcționare socială, fiind un bun predictor pentru probleme psihologice (David, 2015). Cu alte cuvinte, nu este bine să fii plictisit, este ceva neplăcut, te simți letargic, obosit, iritat (Elpidorou, 2015, 2020). Plictiseala ca emoție cu potențiale consecințe negative o întâlnim atât la copii, adolescenți, adulți, cât și la persoanele în vârstă. Harris (2000, *apud* van Hooft, van Hooft, 2018) susține că 90% dintre studenți raportează experiența plictiselii, prevalența la vârstele adulte fiind de 87%. Bench și Lench (2013) subliniază că percepția unor factori

situaționali specifici va fi rezultatul experienței plictiselii și al răspunsurilor asociate. Prin urmare, plictiseala apare într-o situație concretă, lipsită de stimulare și reflectă un răspuns emoțional diminuat la această situație. Ea rezultă și din recunoașterea faptului că scopul actual nu este suficient de stimulat, fiind asociat cu o slabă intensitate emoțională, caracterizată de motivația de schimbare, de găsire a unor noi oportunități. Potrivit autorilor, o persoană care a eșuat într-o relație romantică poate nu încerca o alternativă imediată, fiind lipsită de speranță și devenind apatică, pe când altă persoană, plictisită de relația sa, dorește o schimbare a situației, caută alt partener/altă parteneră.

Plictiseala ca emoție este un semnal, iar intensitatea lui depinde de natura scopului, încurajând persoana să caute alt scop; ea poate servi și în anumite situații sociale, cu impact asupra interacțiunilor umane – vorbim aici de funcția socială a emoțiilor. Reușita fiecărei persoane este rezultatul eforturilor și creativității proprii. Acest lucru se întâmplă, spune Csikszentmihalyi (1990), când energia psihică – atenția – este investită în scopuri realiste și când abilitățile noastre se potrivesc cu oportunitățile pentru acțiune. Autorul a introdus termenul *flow*, definit ca o stare de concentrare atât de intensă, încât te simți absorbit de activitate. În stare de *flow*, persoana se simte puternică, având un nivel ridicat de activare, efortul este sub control, iar abilitățile sunt folosite la maximum. Atunci simți că dispar atât sensul timpului, cât și problemele emoționale, trăiești acea experiență optimală care conferă vigoare, deschidere. Până la urmă, plictiseala este generată mai mult de factori interni decât de factori externi, este importantă percepția noastră despre ceea ce se întâmplă în jurul nostru.

b) *Plictiseala ca manifestare comportamentală.* Cercetările examinează relația dintre plictiseală și riscul angajării unui tip de comportament, incluzând aici consumul de droguri, abuzul de alcool, jocuri de noroc, tulburările alimentare etc.

Impactul experienței plictiselii asupra comportamentului a intrat recent în atenția cercetătorilor. E. van Hooft și M. van Hooft (2018) subliniază că plictiseala este legată de un anumit tip de reacție și, implicit, de un nivel de activare (*arousal*) scăzut: lipsă de satisfacție, resemnare, depresie sau de un *arousal* înalt, exprimat prin agresiune, frustrare, stres, comportament contraproductiv. Hebb (1955, 1958, *apud* Geiwitz, 1966) corelează plictiseala cu un nivel scăzut de activare, pe când Berlyne (1960), citat de același autor, asociază fenomenul cu un nivel ridicat de *arousal*. Elpidorou (2015, 2020) subliniază că plictiseala este descrisă ca o stare în care nivelul de activare este scăzut, mai mult chiar, poate fi definită în relație cu aceasta. Bench și Lench (2013) spun că studiile efectuate speculează că plictiseala motivează preferința pentru stimuli noi, inclusiv situații de risc, ceea ce ar duce și la modificarea nivelului de activare. Astfel, într-o situație repetitivă, familiară, nivelul de activare scade, iar plictiseala rezultată alimentează dorința de schimbare, angajarea într-o activitate care implică un nivel ridicat de activare. Din acest punct de vedere, există diferențe individuale semnificative: sunt indivizi care preferă să se mențină la același nivel de *arousal*, pe când alții preferă schimbarea. Alteori, plictiseala ia naștere din neînțelegerea clară a situației și scopurilor, ceea ce va duce la apariția dorinței de căutare a unor alternative. Asocierea plictiselii cu o serie de comportamente pozitive (căutare, schimbare, reflecție, creativitate, atitudini prosociale) este susținută și de alți autori (Carroll *et al.*, 2010, *apud* van Hooft, van Hooft, 2018). Un aspect, se pare, mai puțin studiat este cel referitor la potențialul fiziologic, expresiile motoare ce însoțesc fenomenul de plictiseală: expresii faciale, vocale, posturale, știut fiind faptul că o persoană plictisită are mișcări lente, brațele atârând pe lângă corp, pleoape căzute etc. (Elpidorou, 2015; Bench, Lench, 2013).

c) *Plictiseala și cogniția*. Dorința de schimbare, de stimuli noi interni sau/și externi antrenează firesc un mecanism

cognitiv ce cuprinde gândurile, emoțiile, atenția, percepțiile. Plictiseala este puternic influențată de atenție, de starea de vigilență; unele studii realizate arată că, în starea de plictiseală, mintea noastră pare răvășită (*mind wandering*) (Elpidorou, 2015), iar trăirea unor stări negative ar duce la reducerea satisfacției în activitățile curente, dar și la încurajarea schimbării (Bench, Lench, 2013). Lipsa de concentrare a atenției va duce la o percepție distorsionată a trecerii timpului, a sensului acestuia – în starea de plictiseală, timpul pare a curge încet. Cauzele acestei situații sunt de natură internă (particularități individuale), dar mai ales de natură externă. Orientarea inadecvată a atenției, atribuirea de eșec atențional raportat la mediu, eșecul mecanismelor executive de control, eșecul angajării atenției în reglarea sistemului de alertă, concentrarea slabă sunt cauze ale instalării plictiselii (Eastwood *et al.*, 2012). Geiwitz (1966) subliniază că plictiseala este o experiență umană neplăcută antrenată sau generată de patru factori: *creșterea constrângerilor, nivelul de activare, neplăcere și repetitivitate*. Autorul subliniază că o singură variabilă nu poate induce plictiseala, este nevoie de prezența și interacțiunea tuturor. Repetitivitatea ar duce, la rândul ei, la instalarea monotoniei, definită ca un atribut al situației. Mulți cred, spune Bargdill (2000), că monotonia fizică este o condiție necesară și suficientă în generarea plictiselii. Dezangajarea de mediu, de sarcină și, implicit, de scopuri cauzează reducerea atenției, a concentrării și, de aici, scăderea performanței, greșeli repetate, relații interpersonale deficitare. O altă variabilă cu puternic impact asupra comportamentului cognitiv este constrângerea, ce apare atunci când persoana trebuie să facă ceea ce nu-și dorește, acordând, astfel, o valență negativă activității sale. Controlul excesiv influențează, la rândul său, gradul de autonomie în sarcină, cu impact asupra nivelului de activare, autonomia referindu-se la influență, putere, libertate. Ea devine un important mediator/moderator care explică instalarea plictiselii. Și Ryan (2000, *apud* van Hooft, van Hooff, 2018) subliniază că o

autonomie cu grad înalt și un mediu suportiv produc informații, oportunități, înțelegerea emoțiilor negative și minimizarea controlului extern, pe când un nivel scăzut de autonomie și un mediu excesiv controlat determină minimizarea participării, a luării deciziilor.

Concluzionând, putem sublinia că plictiseala este un fenomen complex, multidimensional, cauzat atât de factori interni, cât mai ales de factori externi. Clive (1967, *apud* Bargdill, 2000) arată că societatea actuală creează condiții de instalare a plictiselii, care devine o experiență prevalentă și habituală.

3. Tipuri de plictiseală

Plictiseala este o problemă interesantă care caracterizează lumea modernă, iar formele de comportament prin care se exprimă sunt foarte eterogene și descrise ca adevărate plăgi (Goetz *et al.*, 2014). Deși adesea este considerat un fenomen trivial, negativ, având în componența sa manifestări precum slabă agitație, neplăcere, repetitivitate subiectivă, lipsa motivației intrinsece, lipsa dorinței de schimbare, acesta poate deveni în anumite circumstanțe o forță motivațională, care alimentează totuși nevoia de stimuli noi, de soluții creative (Chruszczewski, 2020).

Plictiseala apare frecvent în viața de zi cu zi și în situații variate, fiind relaționată cel mai adesea cu domeniul emoțional; este o emoție tăcută, silențioasă comparativ cu altele care se exprimă intens și sunt observabile (furie, tristețe, dezgust etc.). Ea nu face parte din categoria emoțiilor de bază, este un fenomen mai complex, care se manifestă fie ca o trăsătură, fie ca o dispoziție generală, iar în situații specifice „amorsează plictiseala ca stare” (David, 2015). Cu alte cuvinte, plictiseala nu este o emoție prototip și deci nici nu poate fi citită facial (Ekman, 1984, *apud* Goetz *et al.*, 2014).

Data fiind complexitatea fenomenului sub aspectul structurii, dar și al manifestărilor, au existat numeroase încercări de clasificare având la bază observații și gândirea rațională sau studii empirice și date statistice.

Astfel, psihanalistii Fenichel și Bernstein (*apud* Fenton; 2008) diferențiază două tipuri de plictiseală, unul normal, responsiv și altul cronic sau patologic. Acesta din urmă este o expresie a unei disfuncții psihice, pe când cel normal are un caracter tranzitoriu, este un răspuns emoțional la o situație specifică. Esman și Wangh, citați de același autor, cred că plictiseala este circumstanțială, un răspuns la o situație externă, un produs al interacțiunii dintre caracteristicile individuale, lumea internă și caracteristicile mediului, lumea externă, care nu stimulează suficient și nu întreține un grad înalt de activare (*arousal*). Psihanalistul R. Greenson (1953, *apud* Chruszczewski, 2020) distinge și el două tipuri de plictiseală: *tipul apatic*, cu blocarea forțelor spre atingerea unui scop, un gen de reprimare a unor scopuri și trecerea lor în imaginativ sau inhibare, și *tipul agitat*, ce resimte frustrarea și eșecul, reflectă deci și eșecul gratificării.

M. Chruszczewski (2020) face o trecere în revistă a principalelor contribuții privitoare la tipologizarea plictiselii, subliniind următoarele:

Jerome Neu (1998) distinge între o plictiseală endogenă, cauzată de factori intrapersonali, independenți de mediu, și exogenă, reactivă ca răspuns la factorii de natură externă. Tipul exogen de plictiseală este asociat stării, în timp ce plictiseala ca trăsătură, dispoziția, este asociată cu tipul endogen. Se face sublinierea că există oameni sensibili la plictiseală și oameni susceptibili, cu tendințe de a fi mai degrabă triști, depresivi decât impulsivi sau aventuroși. Plictiseala cauzată endogen tinde să fie permanentă sau de lungă durată, comparativ cu cea cauzată exogen, ce poate fi temporară, situațională.

O viziune și, de aici, o diviziune radical diferite sunt propuse de B. Russell (1970), care face diferența între o plictiseală

stupefiantă, buimăcită și alta productivă și fructuoasă, menționându-se că lipsa activității, a stimulării duce la instalarea unei stări de plictiseală lăncezitoare, pe când un mediu stimulat, schimbător, incitant ar produce o plictiseală productivă, cu funcții chiar creative.

Sean Healy (1984) descrie trei tipuri de plictiseală: unul de fiecare zi, situațional, asociat cu monotonia, altul copleșitor, caracterizat ca dispoziție, o lene romantică și un al treilea, hiperplictiseală, în care lumea este percepută ca insuficientă – existență frustrantă, lipsă de speranță, singurătate, colapsul ambiției planurilor și aspirațiilor.

Sociologul M. Dolhlemann (1991) propune un tip de plictiseală situațională, care provine din exces de stimuli, un tip de plictiseală existențială și altul creativ.

O abordare interesantă întâlnim și la autorii F. Mael și S. Jex (2015), care disting: plictiseala episodică situațională și cronică situațională, episodică globală și cronică globală. O plictiseală episodică situațională poate fi provocată de un eveniment (întâlnirea cu cineva, o conversație neinteresantă, o sarcină neatractivă), pe când una episodică globală sau cronică globală tinde să fie permanentă – o persoană plictisită la locul de muncă poate fi plictisită și acasă, în familie.

Dacă se manifestă însă în toate ariile vieții pentru scurt timp, plictiseala este una global episodică, în timp ce tipul global cronic este periculos și acompaniat de depresie, resemnare, sentimentul singurătății. Din păcate, acest ultim tip este în creștere în lumea modernă, conchide autorul.

Cea mai cunoscută și invocată tipologizare, cel puțin în literatura românească, este realizată de Th. Goetz, de la University of Konstanz și colaboratorii săi de la Thurgau University of Teacher Education, Konstanz în 2014, subliniindu-se complexitatea fenomenului sub aspectul componentelor: *afectivă* (plăcere/neplăcere); *cognitivă* (alterarea percepției timpului, deficit atențional); *fiziologică* (reducerea nivelului de activare, *arousal*); *expresivă* (vocală, posturală); *motivațională* (dorința de a schimba sau părăsi situația).

Există, în opinia lui Th. Goetz și a colaboratorilor săi, mai multe tipuri de plictiseală, cele mai multe fiind relaționate cu *valența și arousal*-ul (nivelul de activare). Tipurile au fost derivate dintr-o serie de interviuri calitative realizate în mediul academic (63 de universități și 80 de școli din Germania). Studenții/elevii au fost solicitați să răspundă la o serie de întrebări, cum ar fi: „Imaginează-ți pe cineva care nu știe să spună că este sau nu plictisit. Ce crezi că simte el sau ea?”. Apoi au fost rugați să denumească mintal domeniile specifice ale experienței respective. Bazat pe componența modelului emoțional (Scherer, 1984, *apud* Chruszczewski, 2020) li s-au pus studenților următoarele întrebări: „Ce gândești tu când ești plictisit?” (componenta motivațională); „Ce simte corpul tău atunci când ești plictisit?” (componenta fiziologică).

Răspunsurile studenților au fost eterogene și adesea contradictorii, dar autorii au identificat câteva subtipuri de plictiseală:

- *plictiseala indiferentă*, cea mai plăcută formă, caracterizată de un *arousal* scăzut și o slabă valență pozitivă, un fel de relaxare; mintea „rătăcește”, nu are nevoie de stimulare, o stare de indiferență față de lumea din jur;
- *plictiseală calibrată*, cu un *arousal* înalt și o slabă valență negativă, un comportament relativ deschis; persoana nu prea știe însă ce se întâmplă cu ea, ar vrea să schimbe ceva, dar nu știe ce anume. Este o stare emoțională neplăcută, asociată cu lipsa de receptivitate, nu caută alternative comportamentale;
- *plictiseala de căutare* sau *activantă*, caracterizată de o valență negativă, un *arousal* foarte înalt; dorința de schimbare, nevoia de activitate, gânduri despre muncă, interes, timp liber, școală. Acest tip a fost catalogat ca neplăcut; căutarea de căi pentru minimizarea stării de plictiseală, stare negativă din care individul vrea să evadeze (David, 2015);
- *plictiseală reactantă*, cu un nivel înalt, cel mai înalt de *arousal*, și o valență negativă. Acest tip indică o motivație

puternică de a părăsi starea de plictiseală, asumându-și responsabilități, dar care poate duce la comportamente agresive;

- *plictiseala apatică*, adăugată mai târziu ca a cincea formă, exprimată printr-o stare neplăcută, acompaniată de lipsa de motivație, similară cu depresia, lipsa de speranță, de ajutor, are multe consecințe negative. 36% dintre respondenții studiului realizat de Goetz și colaboratorii săi au declarat că simt acest tip de plictiseală (Mann, 2016). Experiența este foarte neplăcută, dar și dorința de schimbare, de evadare din situație este pe măsură.

Tipul de plictiseală este diferit în funcție de caracteristicile situației și se schimbă de-a lungul timpului.

E.C. Westgate (2020) vorbește despre trei tipuri de plictiseală:

- *plictiseala atențională*, rezultată din diferența dintre cerințele cognitive și resursele mintale ale persoanei, cu alte cuvinte, dacă este congruentă sau nu cu scopurile. Pot apărea situații de supra- sau substimulare. Acest tip de plictiseală motivează oamenii să restaureze atenția prin reglarea cerințelor cognitive ale sarcinii ori resurselor mintale;
- *plictiseala de înțelegere* apare atunci când activitatea este incongruentă cu valoarea scopului; persoana are puțin control asupra mediului și devine incapabilă să coreleze activitatea cu scopul;
- *plictiseala de tip mixt*, în care întâlnim elemente din primele două.

Ce faci când ești plictisit? Mann (2016) a întrebat 102 muncitori ce fac ei atunci când simt că sunt plictisiți, iar autorul enumeră câteva activități raportate de respondenți: beau ceva (64%); caută pe alții (60%); se gândesc la ceva (45%); mănâncă (43%); visează cu ochii deschiși (33%); fac o listă de cumpărături (29%); mângălesc (26%); ascultă

muzică (23%); iau o pauză (6%). Alte lucruri – spune autorul – ar fi: se uită la TV; fac o baie; creează/inventează ceva; dorm; fumează; consumă alcool; povestesc cuiva ceva; conduc mașina. Pentru a ieși din această stare, adesea neproductivă, este necesar să refocusezi atenția și resursele asupra sarcinii plictisitoare – încearcă mai multă stimulare sau caută extra surse de stimulare, care nu implică sarcina respectivă.

Concluzionând, menționăm că în rândul oamenilor sănătoși, plictiseala este o situație tranzitorie și adesea benefică. J. Barbalet (2000) spune că ceea ce caracterizează, de fapt, plictiseala este o suită de elemente ale unui disconfort activ, care pot deveni reale oportunități de schimbare, de motivație și, implicit, de performanță. Plictiseala este resimțită cel mai adesea ca lipsa sau pierderea semnificației activității, a sensului scopurilor.

4. Teorii asupra plictiselii: psihanalitice, ambientale, atenționale, funcționale

Considerată o adevărată pandemie a secolului XX, plictiseala (*boredom*) este destul de greu de definit, deși cei mai mulți oameni trăiesc aproape zilnic o asemenea stare. Bernstein (*apud* Fenton, 2008) subliniază că plictiseala are multiple fațete, se manifestă foarte diferit și întâlnim expresii foarte variate: „plictisit de distracție”, „plictisit de atâta muncă”, „plictisit de-atâta plâns”, „plictisit de moarte” etc. Cei mai mulți oameni suferă de plictiseală în liniște. Cercetările asupra plictiselii au explodat în ultimii ani, fenomenul fiind abordat din perspective diferite: filosofică, sociologică, psihologică, focusarea realizându-se pe cauze și consecințe (Caldwell *et al.*, 1999). Variatele teorii asupra fenomenului sunt generate de experiențele oamenilor, multitudinea

acestora conducând inevitabil la confuzie în ceea ce privește natura clară a plictiselii, cât este de asemănătoare sau cât este de diferită de o altă stare. Unii cred că plictiseala este cauzată de factori externi (Berlyne, 1960; Shaw, 1966; Lombard, King, 2008, *apud* Goldberg *et al.*, 2011), alții invocă factorii interni (Binnema, 2004; Csikszentmihalyi, 1975, *apud* Goldberg *et al.*, 2011) sau că este rezultatul lipsei de sens, de semnificație a vieții, de spiritualitate (Barbalet, 2000; Binnema, 2004, *apud* Goldberg *et al.*, 2011).

Cel mai adesea, plictiseala este conceptualizată ca o stare emoțională rezultată din ineficiența sau deficiența proceselor emoționale, cognitive și atenționale. Fenomenul reflectă o stare care are un nucleu exprimat într-un deficit motivațional, acompaniat de o experiență fenomenologică a lipsei de interes și de angajare. Cu alte cuvinte, plictiseala este un complex greu de definit pentru că e foarte similară altor dispoziții sau stări (Goldberg *et al.*, 2011).

Unele cercetări se focusează pe plictiseală ca trăsătură sau diferențe individuale ale unor persoane care prezintă mai frecvent tendința spre aceasta, altele abordează plictiseala cronică, existențială, asemănătoare depresiei. Aici vorbim deja de o stare (Westgate, 2020). În această accepțiune, plictiseala este definită ca o stare aversivă de așteptare, inabilitatea de a te angaja într-o activitate și de a simți satisfacție (Eastwood *et al.*, 2012). Cu toate dificultățile legate de definirea plictiselii, de cauzele și consecințele acesteia, de structură și tipuri sau de funcții, s-au conturat de-a lungul vremii câteva teorii, pe care le vom prezenta succint în paginile următoare.

a) *Teorii psihanalitice*: R.M. Fenton (2008) prezintă într-o disertație principalele contribuții ale psihanalistilor în descrierea și explicarea plictiselii. De altfel, prima definiție, considerată cea mai timpurie, dată acestui fenomen/acestei stări aparține lui F.T. Lipps (1903) – stare de neplăcere care apare

ca urmare a unui conflict între nevoia de activitate mintală intensă și lipsa de stimulare ori inabilitatea de a fi stimulat (*apud* Eastwood *et al.*, 2012). Plictiseala, în concepția psihanaliztilor, era văzută ca reprimare, golire sufletească, depresie ori anxietate.

Abordarea plictiselii ca reprimare pleacă de la concepția lui S. Freud potrivit căreia ființa umană este condusă de instinctul plăcerii, aceasta fiind motivația centrală în tot ceea ce facem. El sugerează existența tendinței de menținere a unei excitații intracerebrale la un nivel constant. Dacă acest lucru nu se realizează, poate apărea plictiseala. În 1934, O. Fenichel, într-un studiu clasic, leagă ideea de instinctul de gratificare și principiul plăcerii/neplăcerii.

Deci, în termeni psihanalitici, plictiseala este definită ca o consecință a reprimării sau inhibiției stărilor, rezultând dintr-un conflict – nevoia de activitate mintală intensă și lipsa de incitare sau inabilitatea de a fi incitat. Persoana nu poate gratifica această nevoie și caută impulsuri în afară. S. Wangh leagă plictiseala de scăderea interesului și refugiul în gândire, idei fanteziste. Retragera se realizează de la „ceva este în mintea mea” (*something is in my mind*) către „nimic nu este în mintea mea” (*nothing is in my mind*).

Plictiseala resimțită ca o golire este o stare mintală mai complexă, care variază de la un individ la altul; ea poate apărea ca o boală a sentimentelor. Cine încearcă o asemenea stare simte sensul durerii interne, al depresiei. Absența ideilor fanteziste sau a dorințelor este socotită dăunătoare (Levy, *apud* Fenton, 2008).

Plictiseala poate fi confundată cu depresia, având multe caracteristici comune. Greenson crede că depresivii simt acea stare de golire sufletească, în timp ce Turner susține că plictiseala nu include vinovăția și deprecierea sinelui, ca în depresie. Cauzele sunt văzute în afară, în mediu, și nu în sine. Mai mult decât atât, plictiseala poate fi un protector al

depresiei, ea include scopuri, nu le substituie, deși apar stări precum lipsa de speranță, dispariția abilității de a trăi liniștit bucuria ori confortul.

Schmale (*apud* Fenton, 2008) sugerează că anxietatea este prima reacție psihică resimțită ca o tensiune în orice situație, când activitatea nu furnizează gratificare. Pe acest fond apar furia, frica, lipsa de speranță. Dacă activitățile însă sunt încununate de succes și însoțite de gratificări, apare sentimentul stării de bine, speranța. În plictiseală se întâlnesc asemenea cicluri – „eu am sperat că totuși ceva se va întâmpla”, stare opusă apatiei și lipsei de speranță. Bernstein spune că, asemenea fricii, anxietatea este foarte neplăcută, dar poate fi un motiv primar de mișcare spre acțiune.

Privitor la teoriile psihodinamice, Eastwood și colaboratorii săi (2012) argumentează că plictiseala este cauzată de incapacitatea individului de a conștientiza dorințele, ceea ce îi provoacă insatisfacție, care, la rândul ei, produce frustrare. Sursa este mediul care nu îi rezolvă problema.

E. Westgate (2020) face trimitere la următoarele teorii asupra plictiselii:

b) *Teorii ambientale*, care susțin că plictiseala este cauzată de factori externi: stimulare insuficientă; sarcini repetitive care solicită puțină atenție și vigilență; monotonie. Monotonia este asociată cu nivelul de activare cerebrală (*arousal*), în sensul că o stimulare externă scăzută cauzează un nivel scăzut de activare, exprimat în lipsă de atenție, visare cu ochii deschiși, somnolență, performanță slabă (Loukidou, Loan-Clarke, Daniels, 2009). Alteori se întâmplă ca o stimulare externă scăzută să genereze o situație contrară, un nivel crescut al *arousal*-ului, care va duce la instalarea oboselii și eforturi mari de a menține atenția asupra sarcinii. Mikulas și Vodanovich (1993) definesc, de altfel, plictiseala ca o stare de *arousal* relativ scăzut, insatisfacție atribuită

unei stimulări inadecvate. Autorii susțin că o persoană cu un nivel ridicat al *arousal*-ului nu se va plictisi, pentru că oamenii nu pot fi simultan și excitați, și plictisiți. În mod normal, oricine acționează în direcția menținerii unui nivel optim al *arousal*-ului. Dacă nivelul scade, persoana va acționa, în mod normal, în direcția creșterii acestuia. Observăm că autorii includ în definiția lor și termenul *atribuire*, adică o situație generatoare de plictiseală: din non-monotonie, sarcini simple, repetitive etc. Aceeași opinie împărtășesc și Eastwood și colaboratorii săi (2012) – plictiseala este cauzată de diferența sau conflictul dintre nevoile individului, nivelul de activare și un mediu nestimulativ.

c) *Teorii atenționale*. În contrast cu teoriile environmen-tale, care se focusează pe trăsăturile situațiilor externe, teo-riile atenționale pun accent pe alt mecanism, reglarea atenției. Prin urmare, plictiseala rezultă dintr-un deficit aten-țional (Harris, 2000, *apud* LePera, 2011). Este o stare subiec-tivă aversivă, rezultată dintr-un deficit atențional asociat cu tendința naturală de a ieși dintr-un mediu dominat de con-strângeri și monotonie.

Constrângerile pot lua forme diferite – fizice, sociale, legale, practice, financiare etc. –, generând, la rândul lor, furie ori frustrare (Mikulas, Vodanovich, 1993). Existența unor constrângeri externe duce în mod firesc la reducerea autonomiei, a interesului, la scăderea valorii percepute a sarcinii (Westgate, 2020). Prin urmare, plictiseala acționează ca un indicator afectiv al insuccesului atențional de angajare într-o situație și realizarea unei congruențe între scop și activitatea în sine. Plictiseala, abordată din această perspec-tivă, cuprinde atât componenta atențională, cât și pe cea de semnificație: *able to* și *want to*. Experiența plictiselii îi motivează pe oameni să facă pași în direcția restaurării suc-cesului și a redescoperirii semnificației activității: Eastwood și colaboratorii săi (2012) susțin că oamenii sunt conștienți

de slăbiciunile lor, dar pun lipsa de implicare pe seama particularităților activității. Eșec atențional înseamnă: deficiență de concentrare, afecte negative, percepție slabă a unor stimuli, percepție distorsionată a timpului. Trebuie subliniat că eșecul atențional poate fi generat fie de suprasolicitare, fie de angajarea într-o activitate împotriva propriei voințe.

d) *Teoriile funcționale* sunt focusate pe funcțiile plictisealii, asumând că aceasta acționează ca un semnal de distress ce motivează o schimbare comportamentală sau cognitivă. Prin urmare, plictiseala oferă informații, invocă oportunități ori semnificații. După Elpidorou (2015), plictiseala îndeplinește cel puțin două funcții:

- informează persoana despre lipsa de interes față de o anumită activitate, servind astfel sentimentului autoeficacității. Plictiseala este o situație neplăcută, care implică dezangajare, simțindu-ne obosiți sau frustrați, apărând însă și dorința de a evada, de a scăpa din situația respectivă. Prin urmare, plictiseala poate genera o motivație puternică. Corelate cu aspectele afective și volitive ale plictiselii sunt și cele cognitive, dificultăți de concentrare a atenției, percepția distorsionată a timpului, mintea o „ia razna” (*wandering mind*);
- din punct de vedere comportamental, plictiseala duce la creșterea sau descreșterea *arousal*-ului, care poate grăbi găsirea unor scopuri alternative. Cu alte cuvinte, dacă dorești să scapi de plictiseală, mai întâi trebuie să percepi cauzele, apoi să adopți strategii cognitive de angajare a „minții rătăcite”, de motivare și menținere a unui *arousal* ridicat. Bench și Lench (2013) subliniază că plictiseala motivează comportamentul, îl orientează spre schimbare, dorința de stimuli noi, atât interni (schimbarea gândurilor, afectelor, atenției), cât și externi (schimbarea locului, schimbarea activității etc).

Un alt aspect abordat se leagă de analiza costuri-beneficii ale activității, plictiseala apărând, de regulă, atunci când balanța înclină în direcția costuri; când înclină în direcția beneficii, persoana se automotivează (Caldwell *et al.*, 1999).

Plictiseala mai poate să apară atunci când persoana nu înțelege scopurile unei activități, sensul și semnificația acestora sau chiar sensul vieții, al lumii înconjurătoare, ce nu îi conferă suficient sprijin (Eastwood *et al.*, 2012). Vorbim aici de o abordare existențială a plictiselii.

Considerând plictiseala un construct complex – experiențial, cognitiv, volitiv, emoțional – în strategia de evadare dintr-o asemenea situație, trebuie să facilităm interacțiunea tuturor acestor componente. Elpidorou (2015) menționează că plictiseala nu este o emoție pozitivă, dar poate promova o experiență generatoare de emoții pozitive, de interes.

5. Poate fi plictiseala măsurată?

Fiind un fenomen atât de complex și, mai ales, atât de comun, cu impact major asupra calității vieții persoanei, dar și a celor din jur, plictiseala a constituit și continuă să fie un subiect de dezbatere academică și de cercetare. Ca problemă psihologică, fenomenul este recunoscut ca unul semnificativ mai ales când este asociat cu abuzul de substanțe, de alcool, jocurile de noroc, absenteismul la locul de muncă sau la școală și, mai grav, cu depresia sau ideile suicidare. Plictiseala, fie ca trăsătură, fie ca stare, este extrem de complexă atât sub aspectul structurii, cât și al formelor de manifestare. Cu toate aceste dificultăți, unele legate chiar de definirea termenului, s-au făcut eforturi susținute în direcția elaborării unor instrumente de măsurare, existând la ora actuală câteva scale, unele mai simple ca construcție (număr de itemi), altele mai complexe.

Vodanovich și Kass (1990) identifică două scale de măsurare a plictiselii: *Job Boredom Scale* (Gruble, 1975), cu 11 itemi, sau *Job Boredom Scale* (Lee, 1986), cu 17 itemi, ambele cu scoruri de la 1 la 5.

Reijseger (2013, *apud* Fiedler, Nauta, 2020), gândind plictiseala ca o stare a angajaților caracterizată de un *arousal* scăzut și o mare insatisfacție, dezvoltă, împreună cu alți colaboratori, *Dutch Boredom Scale*, cu opt situații ce pot fi punctate de la 1 la 5. Exemple de situații:

- La muncă timpul trece încet/greu.
- Mă simt plictisit de muncă.
- La muncă petrec mult timp fără scop.
- De-a lungul zilei adesea visez cu ochii deschiși.
- Mă simt obosit la job.
- Simt că munca nu ia sfârșit.
- Tind să dau altora să facă din sarcinile mele.
- Nu este ceea ce doresc să fac.

Cea mai completă și complexă scală de măsurare a plictiselii este elaborată în 1986 de Farmer și Sundberg, *Boredom Proneness Scale*, cu 28 de itemi ce apreciază susceptibilitatea la experiența plictiseală. Vodanovich și Kass (1990) subliniază că scala amintită acoperă constructul „plictiseală” în toate dimensiunile sale:

- nevoia de stimulare externă, de schimbare și de provocare;
- abilitatea de autostimulare, de căutare a interesului;
- răspunsuri afective la plictiseală;
- percepția asupra utilizării timpului și, mai ales, a scurgerii lui;
- reacția la constrângeri, la așteptare.

Boredom Proneness Scale îi distinge pe cei care suferă de o plictiseală tranzitorie de cei care sunt afectați de o plictiseală cronică (Popova, 2012).

Răspunsurile sunt cotate pe o scală cu puncte de la 1 la 7 astfel:

- 1 – dezacord înalt;
- 4 – atitudine neutră;
- 7 – total de acord.

Redăm mai jos cele 28 de situații:

1. Este ușor pentru mine să mă concentrez asupra activității mele.
2. Frecvent când lucrez mă simt tulburat de alte lucruri.
3. Timpul întotdeauna trece greu.
4. Adesea mă găsesc ajuns la capătul puterilor și nu știu ce să fac.
5. Sunt foarte concentrat în situațiile în care înțeleg semnificația lucrurilor.
6. Obosesc foarte tare dacă trebuie să privesc exerciții fizice sau imagini din vreo excursie proiectate pe *slide*-uri.
7. Am proiecte în minte tot timpul.
8. Găsesc ușor metode să mă amuz.
9. Multe lucruri sunt repetitive și monotone.
10. Îmi doresc mai multă stimulare decât alți oameni.
11. Las la o parte cele mai multe lucruri.
12. Sunt rareori stimulat de munca mea.
13. În orice situație pot uzual să găsesc ceva de făcut, să văd ceva ce mă interesează.
14. Petrec mult timp fără să fac nimic.
15. Am multă răbdare să aștept.
16. Adesea mă găsesc nefăcând nimic, timpul se scurge printre degete.
17. În situația în care trebuie să aștept la rând, devin neliniștit.
18. Mă trezesc adesea cu o nouă idee.
19. Ar fi foarte greu pentru mine să găsesc un job care să mă stimuleze îndeajuns.
20. Mi-ar plăcea să schimb multe lucruri din viața mea.

21. Simt că muncesc sub abilitățile mele în cea mai mare parte a timpului.
22. Mulți cred despre mine că sunt o persoană creativă, imaginativă.
23. Am așa de multe hobby-uri, că nu am timp pentru fiecare.
24. Între prietenii mei, eu sunt cel care are de făcut ceva tot timpul.
25. Cu excepția cazului când am de făcut ceva interesant și chiar periculos, mă simt pe jumătate mort și plictisit.
26. Fac o mulțime de schimbări pentru a fi realmente fericit.
27. Mi se pare că lucrurile sunt ca la TV, se mișcă tot timpul.
28. În tinerețe am fost adesea în situații monotone și obositoare.

Scorurile pot fi cuprinse între 81 și 117, dacă ai sau te apropii de 117 puncte, devii ușor plictisit (puțin), iar dacă ai sau te apropii de 81 de puncte, ai șanse mari să devii plictisit (Popova, 2012).

Goldberg și colaboratorii săi (2011) subliniază că scala are și limite, întrucât anumite scoruri obținute corelează semnificativ cu alte stări afective: depresie, lipsă de speranță, singurătate, ostilitate, agresiune, apatie, motivație etc. Cercetările au arătat, de asemenea, că există o relație negativă între plictiseală și alte variabile, cum ar fi nivelul de inteligență sau introversiunea/extroversiunea, subliniindu-se că persoanele cu un coeficient ridicat de inteligență sunt mai puțin predispuse la plictiseală, după cum extravertiții se pare că se plictisesc mai ușor.

În privința nivelului de inteligență ca influență asupra plictiselii, studiile sunt însă mixte, nivelul educațional fiind, de asemenea, neconcludent, deși Robinson (1975, *apud* Farmer, Sundberg, 1986), într-un studiu făcut pe copii de gimnaziu, a găsit o asociere semnificativă între plictiseală și scorurile scăzute la scalele de măsurare a inteligenței. Cele mai semnificative rezultate s-au găsit în industrie/economie, plictiseala

fiind asociată în mare măsură cu insatisfacția și monotonia activității.

Cea mai evidentă legătură s-a găsit între plictiseală și depresie, deși sunt constructe distincte, atât din punct de vedere calitativ, cât și din punctul de vedere al intensității dispoziției. Depresia este caracterizată de tristețe, pierdere personală, pe când plictiseala este însoțită de lipsa de interes, care poate exista independent de tristețe.

Un alt aspect este legat de vârsta persoanei; Sunderg și Bisno (1983, *apud* Farmer, Sundberg, 1986) sugerează că plictiseala este mai problematică la vârsta adolescenței și vârstele adulte (seniori), punând acest fapt pe seama dorinței adolescenților de a-și asuma roluri de adult și a dorinței adulților de a-și asuma roluri de tineri. În ambele situații apare insatisfacția care alimentează plictiseala.

O latură distinctă legată de diferențele individuale se referă la gen, femeile se plictisesc mai greu decât bărbații. Studiile arată că cel mai important aspect în experiența plictiselii este dezvoltarea unei ambivalențe emoționale: indivizii plictisiți dau vina pe lume, pe alții pentru ceea ce li se întâmplă, dar simt, totodată, că vina le aparține și lor (Bargdill, 2000).

6. Despre beneficiile plictiselii

Plictiseala este în general văzută ca o stare emoțională neplăcută, caracterizată de lipsa de satisfacție, agitație, oboseală mentală etc., ea putând fi un stresor cronic și pervaziv, cu importante consecințe psihologice (Eastwood *et al.*, 2012). Socotită o sursă de nefericire de care dorim să scăpăm, plictiseala declanșează o reacție uzuală de căutare de stimuli noi interni sau, mai adesea, externi. Elpidorou (2014) subliniază că plictiseala este apreciată ca fiind disruptivă și sursă de suferință. Totuși, studii recente se concentrează și asupra

aspectelor pozitive ale acesteia – Heshmat (2020) grupează beneficiile plictiselii în următoarele categorii:

a) *Plictiseala poate îmbunătăți sănătatea mintală.* Este cunoscut faptul că resursele noastre cognitive, atenționale sunt limitate, or, în timpul plictiselii, scăzând capacitatea de concentrare, creierul nostru se poate relaxa. Aceeași opinie este împărtășită și de alți autori: Martens (2020) și Elpidorou (2020) susțin că există o corelație între plictiseală și starea de bine (*well-being*). Ruff și Singer (1998), citați de Elpidorou (2020), afirmă că starea de bine înseamnă relații pozitive cu alții, stăpânirea mediului, dezvoltare personală, acceptare de sine, scopuri în viață. Plictiseala, contribuind la monitorizarea și reglarea comportamentului, joacă rol de adevărat gardian (Elpidorou, 2014). Ea avertizează persoana că ceva neplăcut se întâmplă și declanșează mecanismele de căutare, pe de o parte, a cauzelor, iar pe de altă parte, a unor situații sau stimuli noi care să restaureze echilibrul necesar bunei funcționări fiziologice, psihologice și sociale. Plictiseala poate fi abordată deci și ca o stare tranzitorie, non-patologică, care are capacitatea de a promova starea de bine, contribuind la dezvoltarea personală, construcția sau reconstrucția sensului și semnificației vieții. Ea ajută și la calmarea anxietății, susținându-se chiar ideea că puțină plictiseală este bine-venită, toți avem nevoie de un timp petrecut în liniște, departe de zgomotul străzii, de bombardamentul informațional, de supra-stimularea senzorială. Nu e nevoie mereu de frenezie.

b) *Plictiseala poate spori creativitatea.* Mann (2018, *apud* Heshmat, 2020) subliniază că plictiseala poate fi considerată și o oportunitate pentru reflecție și gândurile noastre, permițând desfășurarea creativității și rezolvarea de probleme. Sarcinile plictisitoare încurajează mintea să rătăcească (*mind wandering*), ceea ce conduce la descoperirea, uneori, a unor idei valoroase. În absența stimulărilor externe, noi folosim imaginația și gândirea în alte moduri. Când ești plictisit – spun Mann și Cadman (2014) – este dificil să-ți focusezi

atenția pe o sarcină concretă, gândurile caută alte arii de interes, mai stimulative. Practic, când fizic nu poți scăpa de sarcina respectivă, simțurile, gândurile se îndreaptă spre altceva. Această focusare internă te îndeamnă să cauți alternative (Toohey, 2012). Acea visare cu ochii deschiși (*daydreaming*) o folosesc mulți indivizi ca pe o strategie de *coping*, de a ieși dintr-o situație neplăcută, *daydreaming*-ul devenind parte a memoriei de lucru, care alimentează abilitatea de reevaluare a informației și reexaminare a soluțiilor la o problemă sau sarcină nerezolvată. Și, dacă se întâmplă ca ideile să fie ilogice, ele pot constitui puncte de plecare pentru noi explorări, conducând, în cele din urmă, la dezvoltarea creativității.

c) *Plictiseala motivează căutarea noutății*; în absența ei, oamenii nu ar mai gusta aventura. Bench și Lench (2013) susțin că plictiseala îi încurajează pe oameni să caute experiențe noi, să-și fixeze scopuri alternative. Asemenea emoțiilor, plictiseala reflectă, în fapt, statutul scopurilor, ea este un semnal că noi facem ceea ce nu dorim (Elpidorou, 2014), că suntem angajați într-o sarcină neinteresantă, fixă, rigidă, o situație de eșec a expectanțelor și dorințelor noastre. Cu alte cuvinte, lipsa satisfacției încurajează căutarea noutății, cele mai mari reușite fiind facilitate tocmai de acest lucru (Heshmat, 2020). Eastwood și colaboratorii săi (2012) subliniază că plictiseala este un semnal, ca și durerea, alertează persoana că ceva nu este în regulă. Absența plictiselii înseamnă și absența altor emoții care însoțesc diferite experiențe cognitive și sociale, ea devenind un impuls către o motivație puternică, către scopuri și noi proiecte.

d) *Plictiseala ajută la formarea și dezvoltarea deprinderilor de autocontrol (self-control skills)*. Cei mai mulți indivizi care trăiesc experiența plictiselii raportează o dezangajare față de mediu și slabe performanțe, simțind acest lucru ca o lipsă de energie, de resurse cognitive. Interesul scăzut

pentru o activitate afectează abilitatea de a te concentra, de a fi atent la o sarcină, or, dacă înveți să suporti plictiseala, mai ales la vârsta adolescenței, vei face un pas mare în direcția dezvoltării deprinderilor de autocontrol: reglarea gândurilor, emoțiilor și acțiunilor.

De reținut este că plictiseala are un rol informativ, ne anunță că ceva nu este în regulă cu noi: lipsă de interes, lipsă de satisfacție, non-stimulare. Experiența negativă, aversivă a plictiselii acționează ca o forță care, până la urmă, motivează – dorim stimulare, interes, schimbare (Elpidorou, 2014).

Toohey (2012) subliniază în lucrarea sa, *Boredom: A Lively History*, că plictiseala te ajută să reacționezi, să înregistrezi și să reglezi răspunsurile la stimulii externi, ea este ca un sistem de alarmă, este un mecanism adaptativ.

Plictiseala, alături de emoțiile de bază (fericire, tristețe, furie, frică, surpriză, dezgust), are rolul unei emoții sociale asemănătoare simpatiei, rușinii, vinei, geloziei, gratitudinii, admirației, bucuriei, necazului.

Capitolul 2

Plictiseala – o experiență emoțională distinctă de *boreout*, *burnout*, anhedonie

1. Introducere

Fiecare om trece din când în când prin câte un episod de plictiseală (*boredom*). Deși este un fenomen frecvent întâlnit și cu implicații psihologice, fiziologice și sociale majore, este insuficient cercetat. O atenție sporită a fost acordată plictiselii organizaționale, fiind socotită un răspuns emoțional la un mediu neangajant, cu activități repetitive, predictibile și atmosferă monotonă (Fisher, 1991). Plictiseala poate fi o stare afectivă tranzitorie, distinctă de alte emoții, dar percepută ca neplăcută, însoțită de furie, frustrare, tristețe, lipsă de interes pentru activitățile curente, incapacitate de efort, slabă capacitate de concentrare a atenției. Nivelul de stimulare este perceput ca fiind slab, lipsit de stimuli noi, variați și intensi. Deci plictiseala nu este o simplă atitudine, ci o stare – putem fi plictisiți la un moment dat, alteori nu. Fenomenul poate fi cauzat, după cum am văzut, de factori externi, dar și de factori ce țin de individ. Dacă această stare apare frecvent și devine la un moment dat predominantă, poate fi sursa apariției unor fenomene mai complexe: *boreout*, *burnout* sau anhedonie. Asupra acestora ne vom opri în paginile ce urmează.

2. Sindromul *boreout*

2.1. *Delimitare noțională. Manifestări ale sindromului boreout*

Pentru mulți oameni, a nu face nimic la locul de muncă este un vis, realitatea însă e cu totul diferită, ba chiar demoralizatoare.

În ultimii ani, experții din domeniul sănătății ocupaționale au fost preocupați de manifestarea unui nou fenomen, care are un impact negativ asupra stării de bine a angajaților și, implicit, asupra productivității și eficienței muncii lor. Este vorba despre sindromul *boreout*, care se manifestă nu numai în relație cu munca, ci și cu învățarea, cu efecte asupra motivației și, implicit, asupra performanțelor academice.

Conceptul a fost descris pentru prima dată de Werder și Rothlin în lucrarea *Diagnose Boreout*, apărută mai întâi în limba germană la Gottingen (2007) și tradusă în 2008 în limba engleză (Cojocaru, 2014; Gouloupoulos, 2020; Moris, Nedosugova, 2019; Fiedler, Nauta, 2020). Organizația Mondială a Sănătății recunoaște *boreout*-ul ca o maladie specifică lumii contemporane, rezultată dintr-un stres cronic, cauzat de plictiseală.

Statisticile arată că 10% dintre angajații din diverse domenii suferă de *burnout*, iar peste 30% acuză *boreout* (destepti.ro). Într-un studiu, Malachowski (2005) arată că 33% dintre respondenți declară că munca lor este plictisitoare și că își petrec aproximativ două ore „pierzând timpul” pe rețele de socializare. În 2008, Rothlin și Werder (*apud* Fiedler, Nauta, 2020) afirmă că aproximativ 15% din stafful oricărei organizații suferă de *boreout*. Considerat la început un fenomen tipic pentru mediul organizațional, *boreout*-ul apare atunci când angajații se îndepărtează de muncă, devin indiferenți, nu mai

sunt interesați de misiunea și valorile acesteia (Cojocaru, 2014). Cu alte cuvinte, *boreout*-ul este un aspect negativ al unor stări psihologice, având la bază trei componente principale: criza de creștere, de promovare; criza de înțelegere a sensului, semnificației muncii; starea de plictiseală – *boredom* (Özsungur, 2020). Lipsa satisfacției, oboseala, apatia, o stimă de sine scăzută sunt simptome ale *boreout*-ului (Moris, Nedosugova, 2019), care este o epuizare profesională provocată de plictiseală, absența motivației și a unor activități semnificative.

Dacă fenomenul de *burnout* este manifestat prin epuizare profesională cauzată de suprasolicitare, fenomenul de *boreout* este cauzat de subsolicitare, deci cele două sunt asemănătoare ca simptomatologie, dar opuse din punctul de vedere al cauzelor. Ceea ce au în comun *boreout*-ul și *burnout*-ul este plictiseala (Goulopoulos, 2020). Plictiseala episodică, periodică poate fi considerată și benefică, iar cea constantă, cronică generează suferință. „Lânchezeala liniștitoare” o cunoaștem numai din filosofie, în viața de zi cu zi se întâmplă mai rar să lăsăm gândurile să rătăcească – spune psihologul pe probleme economice, Jelena Becker (*apud* Măracine, 2020). Fiind foarte asemănător cu *burnout*-ul, *boreout*-ul poate fi la fel de periculos.

Considerat fratele mai mic al *burnout*-ului, *boreout*-ul este caracterizat de Werder și Rothlin (2007/2008, *apud* Moris, Nedosugova, 2019), în principal, prin trei elemente: *plictiseală, absența provocărilor profesionale și lipsa de interes*. Un studiu făcut în 2005 de America Online (AOL) despre cum se pierde timpul la locul de muncă arată că un angajat, din cele opt ore de program (excluzând pauzele), două ore le pierde cu activități care nu au legătură cu munca (destepti.ro); paradoxal, chiar dacă nu sunt atât de solicitați, angajații se declară obosiți, epuizați, stresați. Lipsa satisfacției la locul de muncă nu conduce la dorința de schimbare; stabilitatea financiară, teama de a nu-și pierde locul de muncă constituie

cauze ale fenomenului. Acesta este, de fapt, „paradoxul *boreout*”, spune Cojocar (2014).

Pierderea de sens în raport cu munca este simptomul de bază al *boreout*-ului, lipsa inspirației, monotonia, plictiseala îi fac pe angajați să se simtă inutili și ineficienți. Loukidou și colaboratorii săi (2009) identifică și alte efecte ale fenomenului *boreout*: nivel scăzut al calității vieții, predispoziție pentru consumul de alcool, droguri, comportamente contra-productive, absenteism etc.

Persoana care suferă de *boreout* simte un adevărat gol care duce la furie, frustrare, apatie, oboseală, nervozitate, anxietate, un fel de „bâlbâială” (Goulopoulos, 2020). Sindromul cauzează percepția că munca este lipsită de însemnătate, gândul că ei nu au suficiente oportunități de dezvoltare a carierei, au probleme de focusare pe sarcini (Özsungur, 2020). Adesea managerii sunt acuzați că nu acordă suficientă atenție problemelor angajaților, că ei trebuie înțeleși ca entități duble, biologice și psihosociale, cu nevoi specifice. Simptomele *boreout*-ului se resimt așadar atât la nivel fizic, cât și psihic. Dintre simptomele fizice amintim: dureri de cap, dureri de stomac, tulburări de somn, lipsa poftei de mâncare, slăbirea sistemului imunitar, susceptibilitate crescută la infecții.

Psihic, o persoană care suferă de *boreout* trăiește: un acut sentiment al inutilității, plictiseală, insatisfacție, demotivare, tristețe, scăderea stimei de sine, teama că superiorii îi vor descoperi inactivitatea, lipsa de comunicare, greșeli frecvente, stare de tensiune, iritabilitate, cinism, apatie, letargie, anxietate și, în final, depresie (moberries.com; destepti.ro; virtualpsychcentre).

Lipsa perspectivei de a evolua și lipsa stimulării intelectuale conduc la pierderea încrederii în propriile forțe, la scăderea stimei de sine. *Boreout*-ul este, prin urmare, o epuizare profesională, cu puternice componente emoționale, cognitive, comportamentale.

2.2. Care sunt cauzele *boreout*-ului?

În lumea modernă, în care banii și cariera constituie cheia, sensul vieții, fiecare poate experimenta *boreout*-ul cu manifestările amintite mai sus. Consecințele pot fi foarte severe. Care sunt cauzele care generează *boreout*-ul? Cojocaru (2014) le grupează în trei categorii:

a) *Cauze organizaționale*, care fac trimitere la: conformism exagerat, sursă a lipsei de inițiativă și creativitate; control organizațional sporit exprimat prin constrângeri, prescripții, directive. În această situație, angajații percep că libertatea lor este restricționată (fenomenul reactanței psihologice), sarcina este realizată ca urmare a presiunilor externe (fenomenul suprajustificării); natura sarcinii este simplă, repetitivă, monotonă, neinteresantă, nestimulativă. Cei mai mulți oameni au anumite așteptări la locul de muncă și se întâmplă adesea ca acestea să excedă oferta, ceea ce va duce la instalarea stării de plictiseală. În acest context, lipsa perspectivei de progres, de schimbare, de stimulare mentală, de scopuri va duce la apariția *boreout*-ului. Atribuirea unor roluri neclare, ambigue, sarcinile monotone, nerecunoașterea meritelor, un stil de leadership deficitar, o structură organizațională deficitară, lipsa de planificare – toate acestea duc la instalarea treptată a fenomenului de *boreout* (virtualpsychcentre). Formalismul și rutina duc la reducerea cantității și varietății stimulării sau la impunerea unor limite, restricții considerate inacceptabile. La acestea se mai pot adăuga și alte elemente care țin de salarii, promovări, oportunități, supervizări, factori ergonomici, lipsa de confort etc. (Loukidou *et al.*, 2009).

b) *Cauze relaționale*, care includ: lipsa de comunicare dintre angajați și manager; lipsa de feedback; prezența unor angajați plictisiți sau plictisitori, necomunicativi; fenomenul de contagiune socială. Loukidou și colaboratorii săi (2009)

subliniază în acest context prezența *versus* absența unor relații suportive, coechipieri care pot induce plictiseala ca punct de plecare, ca sursă primară a *boreout*-ului.

c) *Caracteristici individuale*: abilități profesionale de nivel înalt; incompatibilitatea cu rolul; așteptări mari; nivelul de conștiinciozitate. Se constată că persoanele conștiincioase sunt mai puțin deranjate de monotonie, de repetitivitatea muncii, asumându-și responsabilitățile rolului (Cojocaru, 2014). Există apoi o serie de trăsături de personalitate care alimentează fenomenul de *boreout*: nevoia de reușită, diferențe motivaționale, dogmatism, sociabilitate scăzută, inteligență, predispoziție spre plictiseală (*boredom proneness*). Persoanele extrovertite sunt mai predispuse la plictiseală, nevoia de stimulare fiind mai acută, după cum cele inteligente, având așteptări mai mari, se plictisesc mai repede în acțiuni simple și repetitive (Loukidou *et al.*, 2009).

Pe scurt, *boreout*-ul are ca sursă principală plictiseala, generată la rândul ei de joburi monotone; abundență de timp liber sau pierderea sensului/semnificației muncii (Mikulas, Vodanovich, 1993).

2.3. Strategii de coping în situații de boreout

Teama de a nu-și pierde locul de muncă, de a nu fi afectați financiar, de a nu fi observați și criticați de superiori îi determină pe angajații care suferă de *boreout* să recurgă la anumite strategii, să creeze aparența că lucrează și că sunt foarte ocupați.

Werder și Rothlin (2007, *apud* Moris, Nedosugova, 2019) enumeră următoarele strategii:

- angajatul se asigură că documentul legat de muncă este deschis pe computerul său și pretinde că lucrează (*document strategy*);

- geanta cu documente duse acasă și aduse înapoi, creând impresia că munca este foarte importantă, încât trebuie să lucreze și în timpul liber (*the briefcase strategy and home-office link*);
- un gen de pseudoangajare, vine la lucru devreme și pleacă târziu, creând impresia că are foarte mult de lucru (*pseudo-commitment strategy*);
- alegerea unei sarcini ușoare, pe care să o finalizeze repede și să o trimită șefului pentru a crea o impresie bună (*the compromise strategy*);
- distribuirea muncii pe o perioadă mai lungă de timp decât ar fi necesar (*the levelling-out strategy*);
- angajatul se comportă în așa fel încât nu ar mai putea lua/primi altă sarcină (*the pseudo-boreout strategy*).

Studiul realizat în 2012 de van der Heijden, Schepers și Nijssen identifică următoarele strategii de *coping*:

- *angajare în activități distractive* – scriu e-mailuri, joacă jocuri pe calculator, caută diverse informații pe internet etc.;
- *indiferență față de muncă* – minimă implicare emoțională, cognitivă și motivațională;
- *stimulare adițională* – realizează aceeași sarcină folosind însă metode diferite;
- *schimbarea activității* – ca soluție finală.

Cu alte cuvinte, *boreout*-ul îi determină pe angajați să creeze impresia că sunt foarte ocupați, stresați de ceea ce au de făcut, prelungind timpul de realizare a unei sarcini, simulând o muncă intensă.

2.4. Cum poate fi prevenit boreout-ul?

Pentru a putea preveni *boreout*-ul, trebuie mai întâi să știi ce înseamnă și cum se manifestă. Werder și Rothlin (2007/2008, Deutsch Welle – digi24.ro/magazin, 2020) propun în lucrarea

lor o serie de întrebări în scopul autotestării. Dacă ai răspuns afirmativ la mai mult de patru întrebări, este posibil să suferi de *boreout* sau ești pe cale să o faci. Redăm mai jos întrebările:

- Rezolvi și probleme personale în timpul serviciului?
- Te simți slab solicitat sau plictisit?
- Te prefaci că muncești, când, de fapt, nu ai nimic de făcut?
- Seara te simți obosit sau chiar extenuat, chiar dacă nu ai fost stresat pe parcursul zilei?
- Ești mai degrabă nemulțumit cu activitatea profesională?
- Ai sentimentul că munca ta nu are sens, nu este importantă?
- Ai putea executa sarcinile de serviciu mai repede decât o faci?
- Ai face cu plăcere altă muncă, dar ți-e teamă de o schimbare, fiindcă ai câștiga mai puțini bani?
- Le trimiți e-mailuri inutile colegilor în timpul programului?
- Te interesează puțin sau chiar deloc activitatea ta profesională?

Dacă simți că suferi de această „maladie modernă”, este necesar să conștientizezi mai întâi ce se întâmplă cu tine și să încerci apoi să găsești soluții. Este obligatoriu să comunici lipsa satisfacției profesionale șefului/managerului, dacă poate să-ți ofere o altă sarcină care să te motiveze, să te stimuleze mintal (Goulopoulos, 2020). Este nevoie de realizarea unui echilibru între viața personală/privată și activitatea profesională. Este bine-venită, de asemenea, o discuție cu colegii care au mai mult de lucru, poți propune proiecte noi sau, la nevoie, caută un alt loc de muncă.

Ce se poate face din punct de vedere organizațional/instituțional?

Conform teoriei autodeterminării (Ryan, Deci, *apud* Mărăcine, 2020), motivația unui comportament depinde de

măsura și modul în care sunt satisfăcute următoarele nevoi psihologice: competența, relaționarea, autonomia.

Prin urmare, angajatorii pot și trebuie să prevină fenomenul *boreout* prin: îmbunătățirea climatului de muncă; promovarea muncii în echipă; creșterea autonomiei și controlul preventiv; definirea clară a funcției și rolului fiecărui angajat; stabilirea clară a liniilor de autoritate; prevederea resurselor necesare pentru dezvoltarea corectă a activității; programe de formare, de achiziționare a unor deprinderi noi; participarea angajaților la luarea deciziilor; facilitarea formării și dezvoltării carierei (virtualpsychcentre, 2020):

Un obiectiv principal al angajatorului ar trebui să fie sănătatea, starea de bine a angajaților prin: reducerea factorilor de risc; evaluarea/aprecierea aspectelor pozitive, a meritelor; oferirea unor informații despre specificul locului de muncă; antrenarea în workshopuri pe teme de management al stresului; programe de dezvoltare a carierei (moberries.com, 2020). Moris și Nedosugova (2019) recomandă un leadership adecvat, bazat pe respectarea unor nevoi pentru schimbarea percepției angajaților despre locul de muncă. Autoarele oferă ca exemplu:

- *Piramida neurologică* (R. Dilts), folosită să realizeze acțiuni bazate pe deprinderi, opinii, valori, autoidentificare; prezintă șase niveluri în următoarea ordine: mediu – comportament – capacități – credințe – identitate – scopuri.
- *Cercul de influențe* (S. Covey) – schimbarea percepției despre job, care atrage energii pozitive și motivație adecvată. Putem întâlni aici două situații: *proactive focus*, generatoare de energii pozitive și dorință de schimbare, sau *reactive focus*, generatoare de energii negative și de reducerea zonelor de influență.
- *Perma model* (M. Seligman) are la bază principiul „Nu-ți consuma energia în plictiseală, fericirea nu vine numai

de la job, ci și de la propria percepție”. PERMA este un acronim care vine de la:

Positive emotions – emoții pozitive;

Engagement – angajare;

Relationships – relații/relaționare;

Meaning – sens/înțeles/semnificație;

Accomplishments – realizări.

Considerate maladii ale lumii moderne, *boredom*-ul, *bore-out*-ul și *burnout*-ul pot fi și prevenite, măsurate și tratate.

3. Sindromul *burnout*

3.1. Delimitare noțională. Scurt istoric

Burnout-ul este un concept important apărut încă din anii 1970, fiind strict legat de muncă și recunoscut ca un hazard emoțional specific unor profesii (Maslach, 1998). În anii 1970 și începutul anilor 1980, cercetători și clinicieni din SUA au recunoscut existența fenomenului, legându-l de răspunsurile emoționale ale angajaților în raport cu munca, focusându-se pe domenii precum servicii sociale, poliție, justiție, sănătate, educație.

Ei au observat oameni fără entuziasm, lipsiți de energie, detașați de muncă, neîmpliniți profesional. Acestea erau simptome ale *burnout*-ului (Toppinen-Tanner, 2011).

În ciuda faptului că practicienii au identificat *burnout*-ul ca o importantă problemă socială la locul de muncă, a trecut o lungă perioadă de timp până a devenit un subiect de studiu sistematic (Maslach, 1998).

Deși frecvent folosit, termenul are semnificații diferite, cel mai adesea fiind asociat cu stresul. Actualmente, *burnout*-ul este un subiect academic bine delimitat, despre care

s-au scris mii de articole și au avut loc numeroase congrese și simpozioane. Schaufeli, Leiter și Maslach (2009) estimează că numărul de cărți, capitole, disertații, articole se ridică la peste 6.000, iar în 2014, Maslach și Leiter (*apud* Fontes, 2020) afirmău că anual se publică cca 1.000 de articole pe această temă, fapt ce a condus la înființarea unui jurnal intitulat *Burnout Research*.

Termenul a fost folosit pentru prima dată în nuvela *A Burnt-Out Case* (Green, 1961, *apud* Noushad, 2008), în care interesul era concentrat pe oboseala și detașarea unui arhitect care își părăsise motivația pentru muncă, nici măcar nu mai dorea să zâmbească. Introducerea în limbajul academic este făcută de psihanalistul german H. Freudenberg (1974, *apud* Fontes, 2020), care a și descris fenomenul ca fiind un eșec, o diminuare a energiei, a forței ori a resurselor de muncă din cauza cerințelor excesive. Independent și simultan, Maslach, împreună cu colegii săi, folosesc termenul în timpul interviuării unor subiecți din diverse servicii. Ca cercetător în domeniul psihologiei sociale, Maslach a fost interesată de modul în care muncitorii adoptau mecanisme de *coping*, utilizând strategii cognitive, cum ar fi detașarea de interese. A observat apoi că aceștia dezvoltă percepții negative, experimentează crize de competență profesională (Schaufeli, Leiter, Maslach, 2009). Cu alte cuvinte, popularizarea termenului este realizată de Maslach și Jackson (1981, *apud* Noushad, 2018), odată cu lansarea instrumentului de măsurare *Maslach Burnout Inventory*. Chiar dacă la început a fost considerat un fel de *pop psychology* sau *psychobabble*, în scurt timp acesta devine *golden standard* (Noushad, 2008).

Fenomenul a apărut într-un anume context cultural-social-economic, rădăcinile găsindu-se în perioada anilor 1960, când se spune că președintele J.F. Kennedy, din dorința de a schimba America, ar fi lansat celebra sintagmă „Nu te întreba ce poate face țara pentru tine, ci întreabă-te ce poți face tu pentru ea”. Revoluția culturală a declanșat un adevărat entuziasm

în rândul angajaților, generând, totodată, mari discrepanțe între cerințe și resurse personale, care au alimentat numeroase și variate conflicte intra- și interpersonale (Schaufeli, Leiter, Maslach, 2009).

Actualmente, *burnout*-ul este un fenomen global ce succede stresului ocupațional, fiind întâlnit în toate domeniile de activitate și la toate vârstele.

3.2. Dezvoltarea graduală a burnout-ului.

Dimensiuni și simptomatologie

Tradițional, *burnout*-ul este considerat/analizat prin prisma a trei dimensiuni majore (Noushad, 2008):

- sindrom emoțional de epuizare, trăit ca o golire emoțională;
- depersonalizare exprimată în răspunsuri negative, cinism, detașare de muncă și de alți oameni;
- reducerea/diminuarea împlinirii profesionale se manifestă prin declinul competenței, productivității, autoeficacității.

De altfel, cercetările întreprinse de Maslach și colaboratorii săi în 1981 au identificat dimensiunile de bază ale *burnout*-ului:

- epuizare, pierderea energiei, depresie, oboseală, plictiseală;
- cinism, cu detașare de job, depersonalizare, atitudini negative și inadecvate, iritabilitate, retragere;
- ineficiența îndeplinirii sarcinilor profesionale, cu reducerea productivității, demoralizare, incapacitate de *coping* (Leiter, Maslach, 2016).

Elementele comune întâlnite într-o stare de *burnout* sunt, după opinia lui Toppinen-Tanner (2011): predominanța oboselii; simptome atipice; simptome raportate la muncă; simptome

care se manifestă la persoane considerate normale, în absența unor psihopatologii; descreșterea eficienței muncii, a performanțelor din cauza unor atitudini negative și manifestări comportamentale neobișnuite.

În general, *burnout*-ul apare atunci când există un conflict permanent între rolurile asumate, valori și expectanțe personale.

După Kalimo (1997, *apud* Toppinen-Tanner, 2011), un proces de *burnout* cuprinde următoarele elemente: cerințe ale jobului, resurse, deprinderi și abilități individuale, scopuri și aspirații. Incongruența acestora duce la: conflicte, reducerea eforturilor de gestionare a conflictelor, *coping* slab, stres, inabilitatea de a schimba situația, de a o ameliora, epuizare emoțională, diminuarea capacității de a se bucura de muncă, pierderea controlului, cinism, stimă de sine scăzută, sentimentul ineficienței și inutilității nu numai profesionale. În cele din urmă, apare depresia.

Leiter și Maslach (2016) subliniază că modelele recente de explicare a fenomenului de *burnout* se bazează pe balanța dintre cerințele locului de muncă și resurse personale. Astfel, spun autorii, modelul tranzacțional propus de Chermis (1980) sugerează că *burnout*-ul se dezvoltă stadial:

- în primul stadiu apare un dezechilibru între cerințe și resurse, jobul devine un factor stresor;
- în al doilea stadiu apar deja răspunsuri emoționale, anxietate, presiune individuală;
- în cel de-al treilea stadiu se schimbă radical atitudinea față de job, se manifestă cinismul, un *coping* defensiv, comportamente inadecvate.

Aceeași opinie este împărtășită și de alți autori: Edelwich și Brodsky (*apud* Noushad, 2008) disting patru stadii de instalare a *burnout*-ului: *entuziasm*; *stagnare*; *frustrare*; *apatie*.

Ca simptomatologie generală, *burnout*-ul cuprinde, prin urmare: sentimentul inconsecvenței, ineficienței; lipsa de

speranță; golire psihică, emoțională; retragere; indiferență; diminuarea sentimentului împlinirii profesionale; evaluarea negativă a sinelui etc. (Noushad, 2008).

3.3. *Modele de descriere și explicare ale burnout-ului*

Cercetările inițiale asupra *burnout*-ului vin din zona psihologiei sociale și psihologiei clinice (Leiter, Maslach, 2016). Perspectiva socială s-a axat pe relațiile interpersonale, cum se percep oamenii unii pe alții, cum răspund acestora, făcându-se trimiterea la un sine defensiv, o dehumanizare, o detașare de alții și de muncă. Sunt incluse în aceste explicații concepte precum: emoții, motivație, *arousal*, strategii de *coping*.

Perspectiva clinică – subliniază aceiași autori – implică termeni de motivație, emoție, dar legați de tulburări psihice, cum ar fi depresia.

Cercetările din domeniul psihologiei organizaționale subliniază atitudinea față de muncă și comportament, *burnout*-ul fiind conceptualizat ca stres ocupațional. O vreme s-a considerat că *burnout*-ul ar fi unidimensional, constând doar în epuizare (Pines, Aronson, 2008, *apud* McCarmack *et al.*, 2018). Este meritul lui Maslach (1998) să susțină și să impună abordarea tridimensională a *burnout*-ului:

- epuizarea emoțională se referă la golirea resurselor emoționale, sursa principală fiind supraîncărcarea și conflicte personale la locul de muncă. Oamenii simt că nu mai au energie să facă față altei zile de muncă și altor persoane. Aceasta reprezintă *dimensiunea stresului individual*;
- depersonalizarea se referă la răspunsurile negative, cinice sau excesiv detașate, incluzând adesea lipsa de idealuri, aspirații. Depersonalizarea reprezintă *dimensiunea interpersonală a burnout-ului*;

- împlinire personală redusă, declinul sentimentului de competență și productivitate, un sens scăzut al autoeficacității, care este legat de depresie, inabilitatea de *coping* cu cerințele locului de muncă, acestea putând exceda resursele, lipsa suportului social și a oportunităților de dezvoltare profesională. Aceasta reprezintă *dimensiunea autoevaluării*.

Cu alte cuvinte, sursele *burnout*-ului sunt multiple (McCormack *et al.*, 2018): *munca* (multă muncă și resurse puține); *control* (lipsa de influență și putere); *răsplata* (bani puțini, lipsă de satisfacție); *sistem justițiar* (discriminare, favoritism); *valori* (conflicte etice, sarcini lipsite de semnificație); *comunitate* (izolare, conflicte, lipsă de respect).

Teoriile despre *burnout* își au rădăcinile – spune Toppinen-Tanner (2011) – în teoriile generale ale stresului, care subliniază legătura, interacțiunea dintre caracteristicile muncii și resursele angajaților. Una din cele mai influente teorii, *Pearson Environment – Fit Theory (PE-Fit Theory)*, propusă de French, Caplan și Harrison (1982), susține că *burnout*-ul apare ca rezultat al unui dezechilibru dintre cerințe și oportunități ale mediului, pe de o parte, și deprinderi și expectanțe ale angajaților, pe de altă parte. În cele mai multe situații, *burnout*-ul apare ca un proces în care sănătatea individului este afectată. Lazarus și Folkman (1984, *apud* Toppinen-Tanner, 2011) au adăugat percepția și evaluarea situației, precum și posibilitățile de management ale acesteia. Schaufeli și Enzmann (1998, *apud* Toppinen-Tanner, 2011) se focusează asupra mecanismului de *coping* și dezvoltării unei atitudini pozitive.

McCormack și colaboratorii săi (2018) amintesc de alte modele explicative, care susțin că *burnout*-ul apare predominant din cauza nerezolvării unui stres cronic, sugerând că jobul și resursele personale pot contribui la prevenirea sau reducerea *burnout*-ului (*Job Demands Resources Model*,

Demerouti *et al.*, 2001; *Conservation of Resources Model*, Hobfall, 1989, *apud* McCarmack *et al.*, 2018). Orice sarcină trebuie susținută cu eforturi fizice, emoționale și cognitive. În cazul în care cerințele rămân persistent la un nivel ridicat, individul ajunge în situația de *burnout*, simțind oboseală cronică și distanțare psihologică de muncă și de oameni.

Cercetări recente abordează *burnout*-ul prin opoziție cu starea de *angajare* (*engagement*) conceptualizată ca stare de înaltă energie, puternică implicare și un sens pozitiv al auto-eficacității, făcându-se trimitere la trei componente importante: *vigoare, și nu epuizare; dedicație, implicare, și nu cinism; absorbție, și nu ineficiență* (Maslach, Leiter, 2007, 2016).

Sumarizând, menționăm că indivizii ce resimt *burnout*-ul au ca manifestări frecvente: reacții negative, retragere și lipsă de satisfacție profesională, absenteism, intenția de a părăsi locul de muncă, productivitate scăzută, diminuarea oportunităților pentru o experiență pozitivă, conflicte interpersonale etc.

4. Anhedonia sau reducerea/pierderea experienței plăcerii

4.1. Ce este anhedonia? Scurt istoric

Termenul *anhedonie* derivă din cuvintele grecești *an*, care înseamnă „fără”, și *hedone*, care înseamnă „plăcere”. Tradus *ad litteram*, *anhedonie* înseamnă „fără plăcere”, „în afara plăcerii”. Termenul a fost folosit pentru prima dată de Ribot (1896, *apud* Ho, Sommers, 2013) în analogie cu „analgezia”, absența durerii. Psihologul francez se referea la pierderea totală a plăcerii atât fizice, cât și psihice în melancolie

(De Fruyt, Sabbe, Demyttenaere, 2020). Georges Dumas, fizician și psiholog francez, discipol al lui Ribot, folosit, în teza sa de doctorat pe tema tristeții și bucuriei, a expresiei *moral anaesthesia*, nu „anhedonie”, ca termen-umbrelă.

În SUA, W. James adoptă termenul în lucrările sale în care abordează experiențele religioase; semnificațiile însă erau multiple: descurajare, lipsa gustului, incapacitate de a te bucura. În 1922, psihiatrul american A. Myerson (*apud* Fruyt, Sabbe, Demyttenaere, 2020), referindu-se la Ribot, spune că anhedonia este un simptom complex care apare în diverse tulburări psihonervoase, este o formă de *organic anaesthesia*.

Goldberg și colaboratorii săi (2011) definesc anhedonia ca pierdere a capacității sau eșecul unei experiențe plăcute, prezența amotivației. Cei mai mulți autori definesc anhedonia ca reducerea abilității de a simți plăcerea în situații normale plăcute; este, de fapt, un termen-umbrelă, incluzând un număr diferit de comportamente (Hoflich *et al.*, 2019). Este, după Gooding și colaboratorii săi (2020), un simptom transdiagnostic, ce apare în forme severe ale unor stări psihopatologice, având ca indicator principal reducerea experienței plăcerii. Observăm că în definiții apare fie reducerea, fie incapacitatea de a resimți plăcerea – de aici și dificultatea unei definiții care să întrunească unanimitatea. Cele două noțiuni nu acoperă/semnifică aceeași situație: incapacitatea sugerează că persoana cu anhedonie nu resimte nicio plăcere, în timp ce reducerea/diminuarea capacității indică faptul că persoana respectivă poate trăi uneori experiența plăcerii (Ho, Sommers, 2013). Această inconsecvență a produs și produce în continuare confuzie și ambiguitate, pentru că însăși experiența plăcerii este ambiguă, include categorii diferite de plăceri și de aici, vom vedea, categorii diferite de anhedonie. Mai subliniem că există și diferite faze ale plăcerii: plăceri anticipate; plăceri prezente, trăite; plăceri trecute și amintite.

Din perspectivă clinică, anhedonia este marcată de diminuarea interesului ori plăcerii în activități plăcute (Destoop, Morrens, Coppens, Dom, 2019). Este o trăsătură specifică unui episod depresiv major, fiind socotită cheia de diagnostic (criteriu) pentru un subtip de depresie – melancolia. În ciuda importanței, fenomenul se bucură de atenție scăzută din partea cercetătorilor.

Termenul a fost inclus în *Diagnostic and Statistical Manual* de către American Psychological Association (APA) abia în 1980 ca simptom prezent în depresie și schizofrenie. Anhedonia mai apare însă și în alte tulburări: dependența de substanțe, anxietate, idei suicidare, stres posttraumatic, autism, boala Parkinson etc. În DSM-4, anhedonia, alături de lipsa de reactivitate, este socotită cheia de diagnostic a melancoliei, fiind considerată un factor predictor (Gorwood, 2008). În DSM-5, anhedonia este definită ca diminuare marcantă a interesului și plăcerii în toate activitățile zilnice (Watson *et al.*, 2020). În mod obișnuit, anhedonia apare în adolescență, subliniindu-se că 20% dintre tinerii care suferă de un sindrom depresiv raportează și prezența fenomenului.

Anhedonia poate fi socotită un potențial indicator, predictor al unui sindrom depresiv, devenind și cheia înțelegerii ideilor suicidare. În scalele utilizate pentru diagnoza depresiei există itemi specifici pentru măsurarea acestui construct, lipsa interesului pentru activități, scăderea timpului alocat pentru anumite activități considerate plăcute (Rizvi *et al.*, 2016).

Interesant este că anhedonia poate să apară în diverse alte situații legate de așteptare, învățare, oboseală, plictiseală etc.

Billones, Kumar și Saligan (2020) subliniază, de altfel, că anhedonia și oboseala sunt simptome asociate unor stări deteriorate. Spre deosebire de oboseală, care este un construct multidimensional (distres persistent, stare fizică precară, cognitivă, emoțională), anhedonia este o componentă

majoră a depresiei. Ambele simptome afectează calitatea vieții persoanei. Între cele două dimensiuni există/nu există legături, 60% dintre studii arată că cele două constructe sunt distincte, altele (40%) sugerează că sunt inseparabile. Dacă se ia în calcul componenta motorie, menționăm că în sindromul depresiv poate să apară sau nu agitația, dificultăți de concentrare, pe când în anhedonie nu apar, iar în oboseală apar dificultăți de somn, schimbarea apetitului etc.

4.2. *Simptome și tipuri*

Anhedonia este un simptom complex și nuanțat, relaționat cu anumite stări mintale (Ho, Sommers, 2013), este o experiență subiectivă, care apare ca un deficit sub multiple aspecte. Cel mai adesea, persoana care suferă de anhedonie acuză dispariția energiei și a simțului realității, lipsa de interes, lipsa plăcerii în toate activitățile zilnice (De Fruyt *et al.*, 2020).

Se întâmplă însă ca în lipsa plăcerii pentru orice să existe experiența durerii și a emoțiilor negative. Sunt, fără îndoială, și alte simptome care își au originea în anhedonie: pierderea trăirilor afective pozitive, lipsa de speranță, pierderea scopurilor, a capacității de a depune efort pentru atingerea unor scopuri (dacă există), o disociere, o cădere socială (Watson *et al.*, 2020).

Tinerii în mod special raportează reducerea motivației, a entuziasmului, a afectelor pozitive, dificultăți de anticipare a plăcerii, a ambiției, a fixării unor scopuri pe termen lung.

Din perspectivă clinică, anhedonia este asociată și cu procesul de recompensă, răsplată (*reward*), care cuprinde mai multe componente: detecția senzorială a stimulilor; reacția afectivă, hedonică; plăcerea ca atare, motivația să obții recompensa, precum și efortul ce trebuie făcut în acest

sens (Destoop, Morrens, Coppens, Dom, 2019). Persoana care suferă de anhedonie prezintă însă o hiposenzitivitate la răsplată și o reducere a motivației.

Sumarizând, Wisner (2020) subliniază că în anhedonie apar două categorii de simptome:

a) *simptome fizice*:

- incapacitatea de a deriva plăcerea din senzații fizice;
- alimentele nu au niciun gust sau toate au gust rău;
- atingerea fizică creează o stare de disconfort;
- pierderea interesului pentru sex, care nu mai produce plăcere;

b) *simptome sociale*:

- lipsa interesului pentru noi relații;
- retragerea din relațiile existente;
- lipsa dorinței de socializare, aceasta producând stres;
- lipsa dorinței de intimitate emoțională ori sexuală;
- inabilitatea de a fi empatic, lipsa compasiunii;
- stări negative în raport cu alții și cu sine;
- lipsa motivației, a scopurilor, a planurilor ori a angajării.

Ho și Sommers (2013) subliniază că anhedonia poate exista cu sau fără sentimentul tristeții, ea fiind prezentă și în activitățile fizice (mâncat, atins, sex); în relațiile cu alții (lipsa plăcerii de interacțiune socială, a discuțiilor cu alții, chiar cu familia).

Deducem din cele prezentate că există mai multe tipuri de anhedonie: fizică, socială, motivațională. Cel mai important indicator al simptomului este reducerea sentimentului plăcerii din interacțiunile sociale, mai ales în adolescență. Acest tip social de anhedonie este măsurabil, exprimându-se prin închiderea relațiilor cu alții, cu familia, scăderea interesului pentru orice tip de activitate (Gooding *et al.*, 2020). Deviza persoanei care acuză anhedonie este „Eu doresc să fiu singur” (*I want to be alone*) (Billones, Kumar, Saligan, 2020).

Anhedonia poate fi măsurată, investigată folosind auto-rapoarte, scale utilizate în evaluarea sindromului depresiv sau scale special destinate acestui construct: *Snaith-Hamilton Pleasure Scale*, *Chapman Psysical Anhedonia Scale* și altele (Gorwood, 2008).

Restaurarea apetitului, somnul odihnitor, energia, creșterea treptată a interesului pentru activități, interacțiunile sociale sunt practici terapeutice ce pot avea rezultate pozitive (De Fruyt *et al.*, 2020).

Creșterea numărului de persoane care acuză sindrom depresiv va duce și la sporirea atenției cercetătorilor și practicienilor față de acest fenomen, anhedonia, considerat, de altfel, un simptom major al acestei maladii.

5. Despre *boreout*, *burnout* și anhedonie în copilărie și adolescență

Este greu de crezut că un copil, preșcolar sau școlar mic, aflat permanent în acțiune, în căutare de lucruri și experiențe noi, ar putea ajunge să se plictisească sau, mai grav, să sufere de *boreout*. Intrarea în școală sau chiar și în grădiniță înseamnă și un set de așteptări, de obiective, de scopuri, mai târziu de aspirații care poate exceda oferta instituțiilor educaționale. În asemenea situații apare dezamăgirea care va atrage diminuarea motivației pentru învățare, manifestarea unor comportamente agresive sau apariția unor tulburări psihice mai grave, cum ar fi depresia. Deși studiile pe tema *boreout*-ului la vârsta copilăriei și adolescenței sunt puține, ele arată că fenomenul este prezent, are aceleași simptome ca la vârstele adulte: epuizare generată de lipsa de stimulare, dezinteres, pierderea sensului și misiunii școlii, punctul de plecare fiind plictiseala (Fiedler, Nauta, 2020). Asemenea

adulților, copiii nestimulați devin neinteresați, petrec fiecare zi simulând învățarea, se simt obosiți, chiar dacă nu depun efort, școala devine un loc de suferință.

Probleme mai mari apar atunci când vorbim despre copiii supradotați, care, în lipsa stimulării pe măsura abilităților pe care le posedă, devin nefericiți, intră în conflict cu alții, trăiesc sentimentul vinovăției, rușinii și inadecvării, nepotrivirii cu școala și cu semenii. Este un lucru bine știut că un copil sau un adolescent supradotat are anumite caracteristici care îl diferențiază de alții: este foarte curios, pune întrebări, e dornic să atingă perfecțiunea, este pasionat de învățare, are interese intense, trăiește puternic emoțiile, are un nivel ridicat de responsabilitate, este foarte creativ, original, abil în a face conexiuni, justițiar, se poate concentra asupra unui lucru/unei situații/unei probleme o perioadă lungă de timp; el gândește diferit, dar și simte diferit (Li, 2017).

Un elev, un tânăr supradotat, dacă este stimulat și solicitat pe măsura capacităților, abilităților, talentelor lui, nu va ajunge să se plictisească și, implicit, nu va ajunge să sufere de *boreout*. În asemenea situații, timpul zboară pentru el, fiecare acțiune, fiecare mișcare și gând este inevitabil legat de învățare, el se simte împlinit, abilitățile lui sunt folosite la maximum, simultan cu dorința de nou, de schimbare, trăiește acea stare de *flow* (Fiedler, Nauta, 2020). Realitatea însă arată, din păcate, altfel, între așteptări și oferta educațională există deseori un mare decalaj. Pe acest fond, riscul apariției unor fenomene ca plictiseala sau *boreout*-ul este foarte mare: lipsa de satisfacție, apatie, indiferența, stima de sine scăzută, lipsa motivației pentru învățare etc. (Moris, Nedosugova, 2019).

Chiar dacă *burnout*-ul este asociat cu munca, realitatea și studiile arată că există și un *burnout* școlar, care devine prevalent de-a lungul adolescenței, fiind relaționat și cu sindromul depresiv. La copii apare în situații de stres, frustrare, cu lipsa șansei de relaxare și reenergizare. Desigur, stresul într-o anumită măsură este necesar pentru reușita școlară, acesta

motivându-l pe copil să-și propună scopuri și să urmărească îndeplinirea lor. Problema apare atunci când această presiune se exercită un timp îndelungat, generând anxietate, epuizare emoțională, scăderea performanțelor școlare, diminuarea motivației pentru învățare (Wright Walters, 2021).

Un studiu făcut în 2006 la University of Southern Maine pe un lot de 354 de studenți arată ca 52% dintre respondenți raportează stări precum: suprasolicitare, autoritate excesivă, supraîncărcare curriculară; 5% acuză probleme mintale și fizice; 13% lipsa motivației pentru învățare; 5% probleme cu profesorii; 25% probleme cu familia, probleme financiare etc. (Vaiana, 2020). Cunoscut sub denumirea *School Burnout Syndrome*, are numeroase și variate manifestări: *fizice* (oboșeala cronică, diminuarea energiei, dureri de cap, dureri musculare, insomnii, îmbolnăviri repetate); *afective* (insecuritate, lipsa încrederii în viitor, tensiune și iritabilitate, furie, nerăbdare, lipsa de respect, atitudini negative față de prieteni, cunoscuți, familie, stimă de sine scăzută, lipsa motivației); *cognitive* (munca discontinuă, fluctuantă, lipsa de angajare, probleme de atenție, gânduri că viața nu mai are sens, atitudini negative față de lume etc. [Aypay, 2016; Vaiana, 2020]). Wright Walters (2021) spune că un copil/adolescent care suferă de *burnout* școlar prezintă următoarele simptome: amânarea, târăgănarea îndeplinirii sarcinilor, apatie, refuzul de a participa la anumite activități, anxietate sau frică, negativism, tulburări de concentrare a atenției, iritabilitate.

Din altă perspectivă, sindromul de *burnout* școlar este descris în termeni de angajament (*engagement*), un construct care include componente afective, cognitive și comportamentale exprimate prin: *vigoare*, *dedicație*, *absorbție* (Fiorilli et al., 2017).

Vigoarea înseamnă un nivel crescut de energie, stare pozitivă în timpul studiului, motivație și interes pentru activitate, strategii de *coping* cu evenimentele negative, cum ar fi eșecul școlar.

Dedicația presupune a avea o atitudine pozitivă față de învățare și rezultatele ei.

Absorbția se exprimă prin trăirea sentimentului competenței, succesului și acomodării atât cu învățarea, cât și cu alte evenimente sau experiențe școlare. Deși sunt constructe separate, distincte, ele corelează. Dacă elevul sau studentul este expus pe termen lung la stres și evenimente școlare neplăcute, dacă trăiește permanent presiunea reușitei și teama de eșec, atunci există toate condițiile de instalare a stării de *burnout*, trăită ca lipsă de interes, absenteism, comportamente iresponsabile, încetineală cronică etc.

Burnout-ul școlar are, prin urmare, diverși factori declanșatori, grupați de Wright Walters (2021) în trei categorii: *factori academici* (munca grea pe timp îndelungat, activități extracurriculare variate și numeroase, probleme atenționale de concentrare); *factori emoționali* (lipsa controlului asupra învățării, stima de sine scăzută, diminuarea motivației pentru învățare, sentimentul eșecului iminent); *factori sociali* (perceperea relațiilor cu adulții, respectiv profesorii, ca pe o presiune, lipsa sprijinului familial, izolare, singurătate; el învață și gândește diferit, poate avea prieteni, dar cu care nu poate împărtăși experiența sa de învățare și de viață).

Pentru evitarea sindromului de *burnout* școlar, Vaiana (2020) recomandă: timp rezervat pentru activități plăcute, exerciții fizice și plimbări în natură; activități sociale; un bun management al timpului și evitarea amânării, târăgănării îndeplinirii sarcinilor; dezvoltarea și menținerea unor relații bune cu profesorii; fixarea unor scopuri rezonabile și realizabile.

Privitor la anhedonie, majoritatea cercetărilor s-au făcut pe adulți, deși la vârsta adolescenței prevalența acesteia este mai mare decât cea a depresiei (Gutkovich, 2014). Cele mai multe studii au vizat un tip de anhedonie, cel social exprimat în reducerea interesului pentru diverse situații sociale, slaba

angajare în interacțiuni sociale, deprinderi sociale reduse, puține răspunsuri pozitive (Barkus, Badcock, 2019). Anhedonia socială este asociată cu rezultate negative, indicând un angajament slab.

Cele mai multe informații despre anhedonie la copii și adolescenți vin din domeniul psihologiei clinice, cercetările arătând că ea corelează cu sindromul depresiv. De-a lungul adolescenței, se arată într-un studiu, 74% dintre cei diagnosticați cu depresie raportează și anhedonie, aceasta fiind considerată și un precursor al comportamentului suicidal (Auerbach *et al.*, 2017). O altă direcție de cercetare i-a vizat pe copiii/adolescenții cu autism sau schizofrenie, subliniindu-se că diminuarea motivației sociale este cea mai importantă trăsătură care apare la copiii cu autism (*autism spectrum disorder*). Aceștia sunt descriși ca lipsiți de o serie de deprinderi sociale, cum ar fi: să asculte pe cineva, să privească fețele umane, să urmărească privirea, să zâmbească etc. Cu alte cuvinte, ei prezintă un deficit al evaluării stimulilor de natură socială (Chevallier *et al.*, 2011; Gadow, Garman, 2020). Gutkovich și colaboratorii săi (2011) arată că adolescenții simt mai intens și mai frecvent starea de anhedonie comparativ cu copiii, fapt pus pe seama dificultăților întâmpinate de aceștia în descrierea simptomelor depresiei.

Toate aceste fenomene sau sindroame – *boreout*, *burnout*, anhedonie – au în comun plictiseala – *boredom*-ul – ca punct de plecare.

Capitolul 3

Plictiseala la vârsta copilăriei

1. Copilul – un mic om de știință sau un ucenic?

Se pune întrebarea, și pe bună dreptate, dacă preșcolarii/școlarii mici se plictisesc. Pentru părinți, educatori, adulți, în general, este foarte dificil să înțeleagă cu adevărat plictiseala la această grupă de vârstă, știut fiind faptul că aceștia se angajează pe moment în activități, gândesc despre ele, sunt în acțiune tot timpul, iar mai mult decât atât, nu au încă înțelegerea semnificației a ceea ce îi înconjoară (Bowen, 2019). Orice obiect, orice lucru sunt noi, de la un simplu sunet până la propriile degete, toate experiențele sunt noi în prima parte a copilăriei. Copilul este – spune Coleman (2021) – ca o mașină de învățat, explorează constant, caută noi experiențe, dorește să știe cât mai multe despre lumea înconjurătoare. Plictiseala lui, dacă apare, este o funcție a ineficienței descoperirii, a căutării, fiind natural motivat să caute și să găsească ceva nou și interesant. Totuși, dacă va fi lăsat mereu în același loc, cu aceleași jucării, s-ar putea să se plictisească.

În viziunea lui J. Piaget (*apud* Schaffer, 2005), copilul este ca un om de știință, mereu în căutare, în explorarea lumii din jur, capabil să o cucerească treptat prin mecanismele de *asimilare* – prelucrarea informației prin utilizarea structurilor

mentale deja existente – și prin cele de *acomodare*, adică modificarea acestor structuri pentru a încorpora noi informații. Spre deosebire de psihologul elvețian, psihologul rus L. Vîgotski – citat de același autor – vede copilul ca pe un ucenic – dezvoltarea fiind, în esență, un proces social. Copilul nu reinventează lumea, ci este beneficiarul experiențelor acumulate de generațiile anterioare, el moștenește instrumente culturale, dintre care cel mai important este limbajul. Nivelul optim de dezvoltare este atins când lucrează cu o persoană care știe mai mult și mai multe, iar intervalul dintre performanța individuală și cea obținută prin colaborare este numit *zona proximei dezvoltări*. Cu alte cuvinte, constructivismul propus de L. Vîgotski este de natură socială, nu fizică, așa cum susținea J. Piaget. La ora actuală, teoriile cognitive asumă că mintea umană funcționează asemeni unui calculator, copilul devenind un adevărat procesor de informații. Pentru a putea răspunde la întrebarea „se plictisesc sau nu preșcolarii/școlarii mici?” este necesar să cunoaștem cum evoluează ei din punctul de vedere al emoțiilor, dat fiind faptul că plictiseala, după P. Toohey (2012), este o emoție socială ce apare în anumite circumstanțe și este asemănătoare simpatiei, vinei, geloziei, gratitudinii, admirației, bucuriei etc., autorul diferențiind plictiseala *simplă* de cea *existențială*. Aceste emoții sociale, complexe decurg din cele simple și-l pregătesc pe copil să facă față situațiilor relevante pentru el (Harwood, Miller, Vasta, 2010). Începând cu al doilea an de viață, copilul își conturează conștiința de sine, „înțelegerea cognitivă a faptului că are o identitate care poate fi recunoscută, separată și diferită de restul lumii” (Papalia, Olds, Feldman, 2010, p. 180). Tot în aceeași perioadă începe să utilizeze cuvinte referitoare la emoții, sentimente: bucurios, supărat, frică etc. Cele mai obișnuite teme sunt, cum e și firesc, plăcerea *versus* neplăcerea sau durerea (Schaffer, 2005).

Capacitatea de a înțelege și a regla sau a controla propriile sentimente este una dintre marile achiziții ale primei copilării.

Acest fapt îl ajută pe copil să-și dirijeze comportamentul și, totodată, să-l înțeleagă pe al altora. Preșcolarul înțelege deja că emoțiile au legătură cu experiențele și dorințele, că persoana care obține ceea ce vrea este fericită, pe când persoana care nu obține ceea ce vrea este tristă (Lagattuta, 2005, *apud* Papalia, Olds, Feldman, 2010). Până la vârsta de 6 ani, un copil cu o evoluție normală se poate referi la stări precum: agitat, trist, fericit, enervat, liniștit, dezamăgit, îngrijorat, nervos, plin de voie bună etc. (Schaffer, 2005). Limbajul câștigă în acuratețe, claritate, este complex, încât poate face trimitere și la cauzele care declanșează asemenea stări emoționale. „Odată ce a înțeles cum apar emoțiile, copilul poate începe să manipuleze emoțiile celorlalți – «Tati, dacă ești furios, te spun la mami!»” (*idem*, p. 133)

În jurul vârstei de 3 ani, copilul este capabil să-și evalueze propriile gânduri, planuri, dorințe și purtări în comparație cu ceea ce este adecvat din punct de vedere social. Acum poate să manifeste ceea ce Lewis (1998, *apud* Papalia, Olds, Feldman, 2010) numește *emoție de autoevaluare*, cum ar fi mândria, vinovăția, rușinea, tot acum apărând și empatia.

Abilitatea de citire a minții se îmbunătățește simțitor, copilul realizează gradual că nu situația ca atare e cea care a determinat o reacție emoțională, ci caracteristicile mintale ale fiecărui individ – ceea ce este înfricoșător pentru o persoană nu este și pentru alta (Schaffer, 2005). Conștiința de sine și acceptarea standardelor de comportare stabilite de părinți/adulți favorizează apariția și manifestarea emoțiilor complexe. Toate aceste achiziții sunt posibile grație interacțiunilor copil-părinți. „Tipul de relații pe care le are cu acești «alții» pot să determine foarte bine modul și măsura în care socializarea emoțiilor are loc” (Schaffer, 2005, p. 143) Cu alte cuvinte, patternurile comportamentale între părinte-copil sunt rezultatul interacțiunilor repetate, până se ajunge la ceea ce Kaye (1982, *apud* Harwood, Miller, Vasta, 2010) numește *sincronie interacțională*. Absența unei relații sincrone – spune

autorul – poate deveni un factor în cadrul abuzurilor împotriva copiilor.

În acest context interacțional se dezvoltă competența emoțională, care, după Saarni (1999), cuprinde următoarele componente: conștiința propriilor emoții, abilitatea de a discerne emoțiile altora, de a utiliza vocabularul emoțiilor, de implicare simpatetică cu alții, de adaptare la emoții aversive, de autoeficiența emoțiilor, capacitate de a înțelege că stările emoționale interne nu trebuie totdeauna să corespundă cu expresia externă, capacitatea de a înțelege că relațiile sunt definite prin felul în care emoțiile sunt comunicate.

Judecarea competenței emoționale – spune Schaffer (2005) – se face în funcție de vârstă, iar diferențele individuale sunt explicate prin intervenția unor factori interni, relații interpersonale sau factori ce țin de un mediu mai larg, adică influențe ecologice.

La vârsta preșcolară, copilul poate și dorește să facă multe, învățând, totodată, că unele lucruri sunt aprobate social, pe când altele nu.

Acest conflict marchează deja un clivaj: partea care rămâne copil, plină de exuberanță și dorința de a face lucruri noi, de a testa noi abilități, și partea care devine adult și examinează caracterul adecvat *versus* neadecvat al motivelor și acțiunilor (Papalia, Olds, Feldman, 2010). Rezolvarea acestor tendințe opuse îl va ajuta pe copil să-și dezvolte capacitatea de fixare, orientare spre scopuri, curajul de a-și imagina obiective, dar și de a încerca să le atingă.

În perioada copilăriei târzii, adică de la 5 ani în sus, abilitățile cognitive dobândite permit o atitudine mai abstractă față de emoții; mai impersonală. Conștiința de sine îl ajută să gestioneze mai bine emoțiile proprii și pe ale altora. Cu alte cuvinte, spune Schaffer (2005), „paleta de strategii reglatorii se mărește, iar diferențele dintre copii la nivelul tipurilor de strategii utilizate și al succesului în utilizarea lor devin tot mai evidente” (p. 151).

Acest stadiu, potrivit lui E. Erikson, din perspectiva socio-emoțională, se concentrează pe cuplul hărnicie *versus* inferioritate, copilul trebuind să „deprindă aptitudinile valorizate de societatea lui” (Papalia, Olds, Feldman, 2010). Rezultatul parcurgerii cu succes a acestui stadiu este competența, concepția despre sine ca persoană capabilă să-și dezvolte anumite aptitudini și să îndeplinească anumite sarcini. În acest proces de plămădire a competenței, rolul părintelui/educatorului este foarte important.

Din punct de vedere emoțional, pe baza achizițiilor din stadiul anterior, copiii devin tot mai conștienți de sentimentele proprii și de ale altora, putând să-și regleze și să-și controleze mai bine emoțiile. Au, de asemenea, o idee mai clară despre diferența dintre rușine și vinovăție, sunt mai conștienți de regulile privitoare la exprimarea emoțiilor, specifică culturii în care trăiesc (Cole, Bruschi, Tamang, 2002, *apud* Papalia, Olds, Feldman, 2010). Autoreglarea emoțională, empatia îi ajută să manifeste comportamente prosociale, să acționeze în mod adecvat în situații sociale, să aibă mai puține emoții negative.

Ce se întâmplă însă atunci când dorințele copiilor se lovesc de cele ale părinților, care, în ideea că fac ce este mai bine pentru ei, îi supraîncarcă cu tot felul de activități sportive, muzicale, învățarea unei limbi străine sau chiar a mai multora etc.? A. Rosenfeld și N. Wise, autori ai lucrării *The Over-Scheduled Child: Avoiding the Hyper-Parenting Trap* (2001), spun că nimic nu este mai greșit decât faptul că părinții nu acordă copiilor suficient timp liber, timp pentru o dezvoltare normală, extinzând nevoile lor asupra copiilor. Mai mult decât atât, unii părinți fac din copil/copilărie o afacere serioasă. Termenul *hiperpărinte*, introdus de cei doi autori, se potrivește multor părinți din zilele noastre. Se pune atunci întrebarea firească – motivația pentru activități numeroase vine de la copil sau de la părinte? (Wedge, 2014).

Pe acest fond de dezvoltare cognitivă, emoțională, schițat sumar, poate, după opinia unor specialiști, să apară o plictiseală

ocazională constructivă (Belton, Priyadharshini, 2007). Alții însă susțin contrariul. C. Bowen (2019) spune că, întrebat fiind dacă preșcolarii se plictisesc, psihoterapeutul Jan Harrell răspunde răsplat și simplu „NU”, viața pentru ei este un mister, o adevărată minune, ei nu se pot plictisi, doar părinții simt asta. Și totuși, plecând de la ideea subliniată mai sus, că preșcolarii/școlarii mici sunt capabili de emoții sociale complexe, putem admite – în absența unor studii profunde făcute pe această grupă de vârstă – că plictiseala circumstanțială, temporară se poate manifesta, micul om de știință, ucenicul suferind, din când în când, de această maladie a lumii moderne.

2. Plictiseala ocazională. Manifestări și beneficii.

Opinii pro și contra

Plictiseala, definită ca evocând disconfort, vinovăție, resentimente, derută, este totuși o experiență umană inevitabilă, un produs al lumii moderne, imposibil de eradicat (Belton, Priyadharshini, 2007). Asociată deseori cu monotonia și activitățile repetitive, plictiseala este o experiență individuală și o percepție a unei situații descrise ca nestimulativă care implică un nivel scăzut de activare (*arousal*). Neplăcerea, lipsa de satisfacție însoțesc această stare, ce poate fi tranzitorie, ocazională sau cronică. În ciuda tehnologiei extrem de avansate, numărul oamenilor care suferă de această maladie este în continuă creștere. Cu toate că este asociată cu înclinația spre ostilitate și agresiune, senzația de căutare, impulsivitate și comportamente distructive, plictiseala are un potențial uriaș de motivare a persoanei, visarea cu ochii deschiși, imaginile alternative, contemplarea ducând la găsirea unor soluții pentru probleme aparent nerezolvabile, la creativitate (Belton, 2016).

Este plictiseala benefică pentru copii? Cercetările arată că este esențială pentru dezvoltarea mintală și emoțională a acestora (Hill, 2018). Un nume consacrat în domeniu este cel al lui T. Belton, cercetător senior la University of East Anglia's School of Education and Lifelong Learning, expert în problema impactului televizorului asupra comportamentului emoțional al copiilor, autoare a lucrării *Happier People Healthier Planet* (Richardson, 2013; theschoolrun.com). Încă din 1990, autoarea a studiat influența poveștilor prezentate pe diferite canale TV asupra copiilor proveniți din diverse comunități, observând lipsa de imaginație și originalitate din multe povestioare. După o perioadă de timp, a constatat că acei copii care urmăreau mai rar emisiunile TV sau chiar deloc erau mai imaginativi, mai curioși, mai inventivi. Concluzia lui T. Belton (2016) a fost că televiziunea reduce capacitatea copilului de a imagina, cu atât mai mult cu cât atunci când ei nu au nimic de făcut, deschid imediat TV-ul, computerul, telefonul.

Următoarea etapă a cercetărilor lui Belton a fost interviuarea unor personalități – scriitori, artiști, oameni de știință –, obiectivul fiind influența plictiselii asupra imaginației, aceștia fiind rugați să relateze cum își ocupau timpul, în copilărie, când se simțeau plictisiți.

Meera Syal a declarat că plictiseala a făcut-o pe ea scriitoare, subliniind că această stare era (este) asociată cu solitudinea – petrecând ore în șir privind pe fereastră cum se schimbă vremea de-a lungul anotimpurilor. Artistul Grayson Perry a spus că pentru el plictiseala a fost benefică, o adevărată stare creativă, iar Susan Greenfield, expert în domeniul neuroștiințelor, a declarat că, în copilărie, când se plictisea, gândea povestioare, desena, mergea la bibliotecă (Richardson, 2013). Belton (2016) arată că sportul, muzica și alte activități au, fără îndoială, certe beneficii asupra dezvoltării fizice, cognitive, culturale, sociale a copilului, dar acesta are nevoie,

din când în când, și să se plictisească, să oprească bombardamentul lumii exterioare, să viseze, să-și propună singur scopuri, să descopere interese personale și abilități noi. Timpul în care și mintea noastră, a adulților, pare să rătăcească (*mind wandering*) este foarte important pentru creație, pentru starea de bine, cu atât mai mult un copil are nevoie de acel *slow down*, pentru a imagina, a se juca, a observa ce se întâmplă în jurul său (Belton, Priyadharshini, 2007).

Iosif Brodski, laureat al Premiului Nobel pentru literatură, citat de Belton și Priyadharshini (2007), spune că banii nu sunt soluția, poți fi foarte bogat și foarte plictisit. El sugerează că trebuie învățate smerenia și dorința de a fixa și atinge scopuri în viață. Plictiseala este un bun exercițiu; părinții care uneori se simt vinovați de plictiseala copiilor ar trebui să vadă în ea o oportunitate mai degrabă decât un deficit. Grija lor este să observe și să vegheze ca ea să nu devină cronică.

O viziune asemănătoare asupra plictiselii, conform căreia aceasta ar fi benefică pentru copii, întâlnim și la alți specialiști din domeniul psihologiei educaționale, al psihologiei clinice sau al psihoterapiei. Cercetătorii K. Gasper și B. Middlewood, de la Pennsylvania State University, subliniază că plictiseala operează similar cu fericirea sau activarea; ea apare atunci când încerci să te apropii de ceva ce este la momentul respectiv mai semnificativ și mai interesant, încurajându-te să explorezi și fiind, totodată, un semnal că situația curentă nu mai corespunde intereselor, dorințelor, nevoilor tale (*apud* Hill, 2018). Plictiseala este favorabilă în primul rând creativității și imaginației; când copiii părăsesc mijloacele tehnice (computer, smartphone etc.), sunt forțați să fie mai creativi și imaginativi, să găsească, chiar, căi de a se amuza. Copilul – spune Scheinbaum (2019) – nu trebuie să fie dependent complet de adulți, momentele de plictiseală îl pot ajuta să-și dezvolte curiozitatea, perseverența, încrederea, interesul pentru ceva. Atunci când creierul nu este ocupat cu o sarcină, încearcă lucruri noi, experimentează.

Cercetări recente au descoperit că persoana plictisită în sens constructiv promovează asociații creative, găsește noi semnificații în lucruri (Hill, 2018), învață să aibă inițiative și să conceapă noi modalități de ocupare a timpului, nedictate de alții. Visarea cu ochii deschiși (*daydreaming*) favorizează și instalarea calmului, fiind asociată cu bune deprinderi cognitive și abilități de gândire (Bouffard, 2019). Când are la dispoziție timp liber, copilul poate să încerce, să experimenteze, își asumă riscuri, forțează limite, își cultivă încrederea în forțele și abilitățile proprii.

În situațiile de stimulare permanentă (externă), copilul simte deseori o stare de disconfort, nu face decât ceea ce i se spune, or, momentele de plictiseală îl învață curajul, reziliența, îl abilitază în rezolvarea de probleme, îl ajută în formarea deprinderilor de comunicare, ce sunt abandonate din cauza obsesiei pentru tehnologie. În colaborarea cu alții el negociază, are contact vizual, folosește limbajul trupului, toate acestea fiind posibile numai în experiențe proprii. Cu alte cuvinte, plictiseala ocazională este constructivă, îl face pe copil să fie mereu prezent și conștient de lumea din jurul său. Suprastimularea, supraprogramarea nu sunt benefice pentru copil, nu îi permite să-și descopere adevăratele interese; Lyn Fry (*apud* Hill, 2018) spune că rolul părinților este să pregătească copilul pentru un loc în societate – dacă aceștia petrec tot timpul urmărind și controlând, copilul nu va mai avea timp pentru el însuși. Acea stare de „minte rătăcită” (*mind wandering*), întâlnită deseori în momentele de plictiseală, este benefică pentru sănătatea mintală a copilului, el având oportunitatea de a sta cu propriile gânduri, cu propriile emoții și sentimente, se va descoperi pe sine, se va cunoaște mai bine.

Cu alte cuvinte, conchide și T. Belton (2016), lasă-i pe copii să se plictisească din când în când, părintele nu trebuie să se îngrijoreze, ei vor găsi soluții creative, originale de a rezolva anumite situații.

Există însă și opinii potrivit cărora plictiseala nu ar fi chiar atât de benefică pentru om în general și pentru copii în mod special. Se invocă și faptul că nu s-au făcut studii amănunțite pe copii, cele mai multe informații provin din cele realizate pe tineri și adulți, iar din asemenea studii reiese că plictiseala este o stare neplăcută, lipsită de satisfacție și care produce chiar suferință. Coulson (2019) arată că studiile realizate pe elevi/studenți relevă faptul că aceștia aveau performanțe școlare slabe, probleme atenționale, manifestând lipsa dorinței de a depune efort. Mai mult decât atât, peste 50% dintre cei care acuză plictiseală recurg la fumat, consum de alcool, de droguri, jocuri de noroc etc.

Starea de plictiseală, conchide Coulson, nu este bună pentru sănătatea noastră și deci nici a copiilor. Se spune că plictiseala favorizează creativitatea, dar cercetările sunt limitate pe această temă, creativitatea fiind dependentă, de fapt, de personalitatea celui plictisit. Copiii cu un nivel înalt al autocontrolului se pot automotiva, dar nu oricine poate răspunde în acest fel la o situație de plictiseală. Diferențele individuale fac plictiseala adaptativă sau, dimpotrivă, neadaptativă. Klass (1986) spune că plictiseala, privită din perspectivă medicală, se aseamănă cu angina pectorală, cea deprivare de oxigen care produce durere, suferință. Pentru unii deci, plictiseala pare a fi un lucru toxic, copilul modern este supraprogramat de ambițiile părinților, el trebuie să facă sport, muzică și alte activități, să nu aibă timp pentru a spune „mă plictisesc” sau „sunt plictisit”.

Când apare, de fapt, plictiseala la copii? Atunci când sunt angajați în activități neinteresante sau pe care ei nu le înțeleg, când sunt puși să stea și să asculte mai mult decât trebuie, când petrec mult timp în interior, reducându-li-se spațiul de mișcare (Pack, 2016). Ne întrebăm atunci dacă putem să-i lăsăm să se plictisească. Aici apare – spune Coulson (2019) – o problemă, opiniile devin polemice. Sunt părinți numiți *uber-parents* care impun suprastimulare, programe încărcate,

exagerate, plictiseala nemaifăcându-și loc, aparent, pentru că poți fi plictisit și din cauza stimulării. Alții susțin contrariul, plictiseala devenind problema copilului, și nu a părintelui.

Se impune adoptarea unei căi de mijloc, copiii au nevoie de activități pentru a-și construi competențele, abilitățile, adultul trebuie să le ofere asemenea oportunități, dar simt și nevoia aceluia *down-time*, acel timp în afara activităților programate, când copii sunt independenți, autonomi, decid singuri ce să facă (Pack, 2016; Coulson, 2019).

Atenție însă, timp liber nu înseamnă plictiseală, aceasta nu trebuie încurajată, conchide Coulson (2019).

3. Plictiseală cronică *versus* lene

Este greu de crezut că la vârsta copilăriei putem întâlni manifestări ale plictiselii cronice și totuși... Acceptând ideea, împărtășită de majoritatea psihologilor care au observat și scris despre copilărie, că în primii șase ani de viață individul achiziționează peste 80% din experiență, putem asista și la debutul plictiselii ca predispoziție individuală, ca trăsătură. E. Verza și F. Verza (2000) subliniază că în această perioadă se constituie conduitele fundamentale adaptative, se structurează însușirile personalității, se dezvoltă caracteristicile cogniției și ale proceselor afective, ale motivației, atitudinilor și sociabilității. Pe acest fond de dezvoltare complexă, biologică, psihologică, socioculturală poate să apară, din când în când, plictiseala, mai ales în situații de suprastimulare, oboseală sau, dimpotrivă, substimulare. Când plictiseala devine însă ceva obișnuit, ea indică o lipsă de angajare, o rupere de lumea exterioară, care va duce la izolare, la o stimă de sine scăzută sau la alți indicatori ai stării de sănătate a copilului (Shenfield, 2020).

Plictiseala cronică este, în esență, o problemă de dezvoltare, nefiind însă un semn de inteligență slabă, ci mai degrabă indică prezența unor dizabilități de învățare ori anumite disfuncții psihologice. Psihologii atrag atenția asupra faptului că plictiseala cronică poate fi asociată cu creșterea riscului de anxietate sau depresie, adițional apărând probleme de concentrare a atenției, lipsă de interes, insatisfacție permanentă. Hendel Jacobs (2020) atrage atenția asupra faptului că plictiseala funcționează ca o măsură de protecție, ca un mecanism defensiv împotriva unei suferințe emoționale – copil traumatizat, experiențe negative, lipsă de siguranță, conflicte emoționale, frică, singurătate. În aceste situații, plictiseala apare ca un produs, un rezultat, și nu ca o premisă, tăind accesul la cunoașterea adevăratelor nevoi și dorințe ale copilului. Alteori, această stare apare ca urmare a substimulării, a nesatisfacerii nevoii de nou și schimbare.

Fiind simțită ca o experiență neplăcută și dificilă, uneori mulți părinți nu socotesc plictiseala un semnal, mulțumindu-se să remarce „nu este în centrul atenției” sau „vrea să-i acordăm atenție” (Holinger, 2020).

Plictiseala devine motiv de îngrijorare pentru adulți în următoarele situații:

- copilul nu are manifestări emoționale naturale, prezintă emoții inadecvate unor situații, este deconectat de lumea înconjurătoare. Studiile arată că foarte mulți copii nu primesc din partea adulților suficientă afecțiune, părinții fiind ocupați, stresați, depresivi, cu probleme financiare și relații interpersonale precare (sahmacademy.com);
- izolare însoțită de un nivel scăzut al stimei de sine, neîncredere în sine și în cei din jur, tendințe anxioase, chiar depresive, socializare slabă, performanțe școlare scăzute;
- tulburări alimentare, poftă de mâncare exagerată, fapt ce va duce la obezitate și probleme de sănătate socială.

În asemenea situații, adulții procedează, de regulă, în două modalități: unii ignoră starea copilului, ceea ce nu duce la dispariția plictiselii, această cale funcționând în cazul unei plictiseli ocazionale; alții încearcă să ocupe tot timpul copilului cu activități, să-i propună mai multă stimulare, să-l disciplineze (Shenfield, 2020).

Mai grav este că mulți părinți, când văd un copil plictisit, se grăbesc să pună eticheta de „leneș” (Rosenthal, 2020). În ciuda diferențelor temperamentale, cei mai mulți copii sunt curioși, sociabili, motivați, veseli, dornici de acțiune și de schimbare. Când un copil nu se ridică la nivelul celorlalți înseamnă că se întâmplă ceva. A-i pune eticheta de „leneș” poate fi o gravă eroare.

Deși lenea prezintă multe simptome asemănătoare cu cele pe care le întâlnim în plictiseala cronică, ea are alte cauze. Rosenthal (2020) subliniază următoarele caracteristici ale lenei: tristețe, apatie, letargie, deficit de concentrare a atenției, anxietate, dificultăți în rezolvarea unor probleme, nu știe ce și cum să facă, lipsă de interes, o codependență accentuată. Uneori poate să apară o furie indirectă, copilul devine agresiv, impulsiv în relație cu anumite obiecte.

Gilmore și Boulton-Lewis (2009), de la Queensland University of Technology din Australia, realizează un studiu intitulat sugestiv *Just Try Harder and You Will Shine – A Study of 20 Lazy Children*, observând și chestionând 20 de copii cu vârsta cuprinsă între 7 și 10 ani, „reclamați” de părinți sau profesori/educatori că sunt leneși. Autorii au identificat următoarele cauze ale lenei:

- dizabilități de învățare, 17 dintre cei 20 de copii aveau probleme de învățare și atenție, fapt ce duce la dezinteres și pierderea motivației pentru activități;
- tulburări de atenție, respectiv ADHD – copilul nu se poate concentra pe o sarcină, ceea ce afectează abilitățile de achiziționare de cunoștințe, formare de deprinderi;

- probleme de somn, care, la rândul lor, generează oboseală; este știut faptul că somnul, odihna reprezintă un bun suport pentru consolidarea memoriei declarative, cu implicații în învățare, angajare în anumite sarcini;
- depresie însoțită de lipsa de energie și a dorinței de propunere a unor scopuri, a depunerii de efort pentru atingerea acestora;
- anxietate, care duce la diminuarea motivației intrinsece;
- control parental exagerat, știut fiind faptul că autonomia este un important factor motivator, iar un copil care se angajează în activitate sub presiune externă va depune rezistență și nu va accepta acțiunea, valoarea, însemnătatea acesteia pentru el și pentru cei din jur;
- relații tensionate părinte-copil duc la apariția stresului și demotivării. Alte cauze: lipsa de competență, rele tratamente aplicate copilului (abuz, neglijare, agresiune fizică, verbală) etc.

Cunoașterea cauzelor care declanșează lenea sau plictiseala este primul pas pe care trebuie să-l facă un părinte responsabil, urmat de o serie de atitudini ce țin de cultivarea încrederii, a perseverenței, a dorinței de reușită, a autocontrolului. Repetarea unor fraze de genul „Copilul meu este bun și poate” are deseori efecte magice. Bucuria împărtășită, verbalizarea, prezentarea unor experiențe proprii vor duce treptat la formarea unui copil sănătos, capabil să rezolve probleme și să relaționeze onest cu cei din jur.

4. Perseverența – antidotul plictiselii

Am văzut că plictiseala are numeroase beneficii dacă este temporară, ocazională și constructivă. Lipsa de stimulare, neplăcerea declanșată de acest fenomen îl motivează pe

copil să caute ceva nou de făcut, să fie creativ, să viseze cu ochii deschiși, să-și imagineze lumea așa cum ar dori să fie (Ungar, 2012; Kadane, 2020). Când un copil spune „Sunt plictisit”, de cele mai multe ori părinții cred că vina le aparține, or, tocmai acest lucru nu trebuie uitat – plictiseala e problema copilului, și nu a părinților. Prima barieră împotriva plictiselii copiilor sunt deci părinții. Se pune din nou întrebarea „Este plictiseala bună pentru copii”? (Escalante, 2018).

Observațiile arată că experiența stării de plictiseală pentru un timp poate fi exact ceea ce copilul are nevoie. În absența unor activități strict programate și foarte variate, copilul devine creativ, rezolvă diverse probleme, își dezvoltă deprinderi motivaționale, care îi vor fi de mare ajutor în viața de adult (Ungar, 2002). Pentru ca plictiseala ocazională, circumstanțială să nu se transforme în una cronică, este nevoie de educarea unei calități care „face imposibilul posibil, posibilul probabil, iar probabilul realitate” (Half, *apud* Vallières, 2011). Este vorba despre perseverență, care cuprinde trei calități: capacitatea de concentrare, de a evita distragerile de orice fel; voința de a te lupta cu lucrurile mai dificile, care merg mai greu, să cauți abordări diferite; efortul personal de a încerca să fii cel mai bun (Simister, 2011). Pentru a forma, dezvolta o asemenea calitate complexă, părintele trebuie să fie onest cu sine și cu propriul copil și să-și pună, din când în când, următoarele întrebări (Miller, Miller, 2013):

- Ce pot face să-mi cunosc mai bine copilul?
- Cum îl pot încuraja să-și găsească singur drumul?
- Cum pot să mă entuziasmez atunci când el trăiește o asemenea stare?
- Ce pot face pentru valorificarea abilităților pe care le posedă?
- Cum îl pot ajuta să-și împlinească visurile?
- Cum și ce pot face pentru a-l considera pe copilul meu o persoană cu identitate proprie?

Dacă vom găsi răspunsuri și soluții adecvate la aceste situații, atunci cu siguranță îl putem ajuta să aleagă o cale care să fie a lui, nu a noastră.

Este important, de asemenea, să crezi în copilul tău, să accepți ideea că fiecare ființă tinde spre inovare, imaginație și rezolvare de probleme (Escalante, 2018). Încrederea se câștigă prin asumare de responsabilități, prin consecvență, prin fapte, și nu prin vorbe. Dacă un copil se plictisește și declară acest lucru, trebuie făcut responsabil pentru această stare, să caute ceva constructiv de făcut. Plictiseala nu dispare impunând copilului activități multiple și variate, programe încărcate și suprastimulare (Ungar, 2012), antidotul este cultivarea perseverenței, a autonomiei, control redus și discret, crearea unei zone de confort sau chiar unui spațiu special destinat plictiselii (Escalante, 2018).

Efortul și perseverența pot fi învățate începând cu vârsta de 2-3 ani, când copilul este pregătit să-și dobândească independența, vrea să mănânce singur, să se încălze singur etc. (Vallières, 2011). Eforturile depuse de părinți sunt pe măsura calității și complexității perseverenței, iar Simister (2011) oferă câteva sfaturi numite rapide:

- învață-l pe copil că perseverența nu este la îndemâna oricui, explică-i de ce sunt benefice eforturile, dar – spune Vallières (2011) – nu prin predici, ci prin exemple concrete; prezintă rezultatele eforturilor și beneficiile (de exemplu: „Te vei simți foarte mândru când prietenii tăi îți vor vedea camera curată și ordonată”) (p. 123). Spune-i că efortul nu este pentru tine, ci „pentru a fi mare în ochii lui”;
- învață-l să controleze gândurile negative, care adesea ne fac să renunțăm la ceva, spunându-ne că nu suntem capabili să ducem la bun sfârșit ceea ce am început. Copilul trebuie încurajat să continue, chiar dacă începe să fie dificil;

- laudă-l pe copil pentru eforturile depuse și nu numai pentru rezultate, este mult mai probabil să menținem motivația;
- manifestă fermitate dacă vrea să renunțe.

Perseverența poate fi amenințată de instalarea plictiselii, a frustrării, a dificultății de a acționa, de tendința de a face ceva mai ușor și mai plăcut. Ea poate fi și diminuată în fața eșecului, care este descurajant. Tendința de a abandona o sarcină – spune Bîrle (2019) – poate avea două surse:

- eșecul care afectează stima de sine, este perceput ca un factor negativ, determinând retragerea;
- tendința copilului de a se retrage când sarcina devine intolerabilă, aceasta fiind o formă de autocontrol/autoreglare.

În asemenea situații, intervenția adultului este necesară pentru a-i explica copilului că nimic nu poate fi făcut fără efort, iar obținerea succesului se datorează perseverenței, declanșând o stare de bine, alimentând încrederea în sine și motivația pentru viitoare acțiuni.

Shapiro (2012) oferă câteva sugestii privitoare la acțiunile pe care le putem întreprinde pentru dezvoltarea perseverenței:

- să învățăm copilul cum să-și gestioneze timpul, lucrurile ce trebuie făcute într-un anume interval de timp;
- să încurajăm hobby-urile, care „îi insuflă copilului, poate pentru prima oară, sentimentul mândriei și al împlinirii” (p. 277);
- asumarea și depășirea eșecurilor însoțite de conștientizarea cauzelor rezultatelor nesatisfăcătoare;
- utilizarea jocurilor bazate pe cooperare: „comportamentele personale de cooperare se numără printre cele mai importante caracteristici care determină acceptarea socială a copiilor de vârste mici” (p. 291).

Bîrle (2019) sugerează, de asemenea, câteva modalități de acțiune în direcția cultivării perseverenței: încurajarea copilului să se angajeze în diverse sarcini; stabilirea unui scop final și a unor scopuri intermediare; înlocuirea controlului absolut al adultului cu unul discret, „care să aibă mai degrabă forma unui *coaching*” (p. 280); să nu li se vorbească despre eșecuri iminente, ci despre dificultăți ce pot fi depășite; în caz de eșec, se încearcă redobândirea pasiunii, a dorinței; concentrarea pe proces, pe efort, pe muncă, și nu atât pe rezultate; oferirea de modele de perseverență; încurajarea trebuie să genereze autoîncurajare.

De un real folos în formarea perseverenței s-au dovedit a fi postere, citate celebre, povești terapeutice. Un exemplu excelent în acest sens îl constituie lucrarea *Cele 7 medalii ale succesului. Povești pentru părinți și copii* (2002), avându-i ca autori pe G. Pânișoară și I.-O. Pânișoară.

Perseverența este legată de dezvoltarea autonomiei; perseverând, copilul va încerca iar și iar să continue sau să înceapă lucruri noi, să răspundă altor provocări (Vallières, 2011) și, prin urmare, să alunge plictiseala dăunătoare, cronică.

5. Sfaturi/sugestii pentru părinți

Benefică sau nu, plictiseala face parte din viața noastră și a copiilor noștri. Cum să procedăm atunci când copilul vine și spune părintelui sau educatorului „Sunt plictisit” sau „Nu mai fac..., m-am plictisit”. Miller (2020) arată că în asemenea situații te poți gândi la multe lucruri: s-ar putea să-i fie foame, să-i fie somn, să dorească mai multă atenție sau, pur și simplu, vrea să știe ce faci tu, cu ce îți ocupi timpul.

După ce te-ai asigurat că nimic din toate acestea nu se întâmplă, ajutați-l să vadă în aceste momente de plictiseală

oportunități mai degrabă decât obstacole, învățați-l să nu îi fie frică de această stare – plictiseala este un semnal că ceva trebuie schimbat (Lapointe, 2020).

Fără a vă simți responsabili de acest lucru, puneți-i la dispoziție materiale cât se poate de simple pentru a-i stârni curiozitatea, interesul, dorința de explorare, de inventare. Astfel, îl veți ajuta să-și dezvolte resursele interne absolut necesare în desfășurarea unor activități din programul zilnic. Prin urmare, spune Miller (2020), răspundeți la plictiseala copilului cu solicitare, cu activarea lui, fapt ce va duce la învățarea unor mici strategii de planificare a timpului, la dezvoltarea unor abilități de rezolvare a problemelor. Dacă vă va cere părerea, oferiți-i prompt idei, sugestii, încurajându-l să încerce, să experimenteze. Există tendința, la ora actuală, de a avea așteptări foarte mari de la copil, ceea ce nu este tocmai benefic; cerințele sunt necesare, dar la un nivel optim, să nu ducă la suprasolicitare, suprastimulare. Plictiseala poate să apară și în asemenea situații. Contracararea plictiselii cronice, cum o numește Hill (2018), presupune:

- crearea unei liste a lucrurilor care trebuie făcute într-un anumit interval de timp, rămânerea lângă copil, realizarea unui gen de brainstorming și punerea împreună cu el a bazelor activității pe care urmează să o desfășoare;
- asigurarea unui spațiu special destinat jocurilor, atât în interior, cât și în exterior;
- planificarea timpului de joacă/de activitate fără restricții majore;
- încurajarea jocurilor în aer liber împreună cu alți copii.

Jocul înseamnă – spune Pack (2016) – angajare din proprie inițiativă, singur sau cu alții. Dacă ai posibilitatea, pune la dispoziția copilului o cameră specială de creativitate, de produs idei noi.

Privitor la mijloacele tehnice, se susține ideea că acestea oferă stimulare, dar este nevoie de planificarea strictă a

timpului petrecut, sunt necesare pauze, întreruperi. Plictiseala de scurtă durată, ocazională este un lucru bun pentru copil (Klass, 1986). Când copilul va spune „Sunt plictisit”, răspunsul nostru, este de părere Miller (2020), ar trebui să fie „Este grozav. Eu aștept să văd ce vei face”.

Putem, de ce nu, să ne folosim și de sugestiile oferite de Seligman (2002, *apud* David, 2015) pentru contracararea plictiselii la preșcolari, adaptându-le specificului vârstei:

- stabilim împreună cu copilul o grilă de trei-cinci calități pe care urmează să le dezvoltăm;
- vedem ce comportamente putem manifesta și ce acțiuni putem întreprinde pentru a le dezvolta și timpul alocat fiecăreia;
- planificăm acțiunile, angajându-l pe copil și respectând abilitățile pe care le posedă și care îi vor oferi satisfacție și sentimentul reușitei.

Capitolul 4

Tendința spre plictiseală la vârsta adolescenței

1. Caracteristici ale vârstei adolescenței

Adolescența este perioada de dezvoltare cuprinsă între 10/11 și 18 ani, cu cele două subperioade: preadolescența (10/11-14 ani) și adolescența propriu-zisă (14-18 ani). Vorbim adesea, în ultima perioadă, și de o adolescență târzie, ce se suprapune vârstelor de 18-24 de ani, etapă în care o parte dintre reprezentanții acestei grupe de vârstă își continuă studiile sau urmează să aibă un loc de muncă stabil. Majoritatea își caută joburi part-time sau temporare care să le permită accesul la resursele financiare necesare pentru nevoile specifice vârstei. Caracteristice acestei etape de vârstă sunt schimbările majore, atât în plan fizic, cât și în plan psihologic. Efortul personal, maturizarea fizică, presiunea socială duc la dezvoltarea unui set de cunoștințe, abilități, atitudini și funcții: reușesc să stabilească raporturi sociale mai mature cu alți covârșnici, de ambele sexe; își asumă un rol social specific genului masculin, feminin sau androgen; învață să-și accepte propriul corp; dobândesc independență emoțională în raport cu părinții și cu alți adulți; se pregătesc pentru viața de cuplu; se pregătesc pentru obținerea unui loc de muncă; își dezvoltă un set propriu de valori și principii etice după

care își vor ghida comportamentul; își propun scopuri sociale, de implicare în comunitate (Bammel, Bammel-Burrus, 1992).

Adolescența este, de asemenea, perioada crizei identității, caracterizată prin contradicții ce merg de la idealizări la egocentrism. Identitatea se conturează pe perioada adolescenței, prin tatonări în planul relațiilor și al rolurilor sociale, prin introspecții, analize ale rezultatelor acțiunilor proprii, prin căutarea unor modele și raportarea la ele. Dacă nu se reușește o conturare a identității pe perioada adolescenței, se va constata o difuzie a identității. Când identitatea nu reușește să se contureze sau când apar confuzii, adolescentul poate simți stări depresive, pierderea sensului.

Adaptarea la vârsta adolescenței este un proces diferit de la o persoană la alta, întâlnindu-se patternuri variate în ceea ce privește *dezvoltarea eului*: blocarea, difuzia, moratorium-ul și dobândirea identității. Astfel, în primul stadiu, adolescentul adoptă standardele, valorile, atitudinile părinților și ale semenilor pentru a reduce conflictul. În cel de-al doilea stadiu, al difuziei, dezvoltarea eului nu pare să *găsească o direcție*, pe când în etapa moratorium-ului adolescentul dobândește o oarecare autonomie și maturitate, în același timp confruntându-se cu unele dificultăți și conflicte. Cei care ajung să dobândească identitatea au deja capacitatea de a rezolva o serie de probleme, căpătând în mare măsură independență psihologică în raport cu părinții.

Majoritatea adolescenților reușesc să gestioneze această perioadă marcată de ample schimbări, devenind adulți responsabili. Sunt însă și tineri care nu reușesc să facă față dificultăților generate de această etapă a vârstei, respectiv majoritatea adolescenților au parte și de experiențe neplăcute, stări negative în drumul lor spre maturitate. Dificultățile asociate conturării identității pot fi accentuate și din cauza unei tendințe spre plictiseală, tendință ce se instalează treptat odată cu intrarea în preadolescență.

Aceste experiențe sunt, de obicei, mai intens resimțite în această perioadă de dezvoltare și ca atare e nevoie de o mai mare atenție din partea adulților. Una dintre emoțiile negative caracteristice adolescenței este și plectiseala.

2. Adolescenții și plectiseala

Plectiseala este descrisă ca o stare afectivă neplăcută, tranzitorie, în care este resimțită o lipsă pervazivă de interes. Majoritatea oamenilor au momente de-a lungul vieții în care se simt plectisiți, însă adolescenții sunt mai predispuși (Biolcati et al., 2018; Martz et al., 2018), una dintre cauzele principale fiind discrepanța dintre dezvoltarea rapidă a creierului adolescentului și capacitățile metacognitive (planificare, organizare *etc.*) încă slab dezvoltate (Spaeth et al., 2015). Tânărul adolescent, datorită schimbărilor prin care trece, începe să aibă o nevoie tot mai mare de noutate, de recunoaștere socială, de gratificare, iar pentru că încă nu are o bună capacitate de autoreglare a acestor nevoi intense, va întâmpina dificultăți în gestionarea adecvată a timpului liber sau a unor activități neatractive. Totodată, plectiseala poate apărea ca o exprimare a rezistenței, date fiind nevoia de autonomie tot mai mare a adolescentului, dar și controlul încă foarte ridicat din partea părinților, *a școlii sau a altor adulți* (Shaw et al., 1996).

Mikulas și Vodanovich (1993) au definit plectiseala ca fiind o stare de activare relativ scăzută, o stare de insatisfacție ce poate fi atribuită unui mediu insuficient stimulat. Ea este deseori asociată cu afecte negative, probleme de comportament, probleme în relațiile interpersonale și cu dificultăți în îndeplinirea activităților.

„Emoția tăcută”, după cum o numesc Biolcati și colaboratorii săi (2018), plictiseala încă nu beneficiază de o conceptualizare foarte bine conturată, o posibilă cauză fiind faptul că este mai puțin abordată în literatura de specialitate în comparație cu alte emoții negative mai evidente (furia, anxietatea, tristețea etc). Deși acționează „în tăcere” și aparent inofensiv, predispoziția spre plictiseală, similar cu alte stări negative mai amplu studiate, poate avea grave consecințe, în special în rândul adolescenților, unde este asociată cu consumul de substanțe interzise, delincvența juvenilă, consumul de alcool și tutun, dependența de jocuri de noroc, dependența de mediul online sau alte comportamente de risc (Nett *et al.*, 2011). Date fiind aceste riscuri, se impune o mai bună înțelegere a acestei emoții, pentru a putea identifica și posibile soluții.

În viața de zi cu zi pot fi trăite diferite niveluri de plictiseală. Predispoziția spre plictiseală se conturează într-o trăsătură, iar experiența plictiselii într-o anumită circumstanță se referă la plictiseala ca stare (Fahlman *et al.*, 2013).

Plictiseala ca trăsătură este mai frecvent asociată cu acțiuni nonadaptative, cum ar fi controlul atențional deficitar, tristețea, furia și frustrarea, o nevoie scăzută de cunoaștere, incapacitatea de autocontrol, diminuarea bruscă a interesului în lipsa recompensării, dificultățile de estimare a trecerii timpului (de exemplu, li se pare că timpul trece foarte greu atunci când e vorba de acțiuni pe care le găsesc plictisitoare). Etapa debutului adolescenței poate fi dificilă și prin prisma tendinței adolescentului de „a-și goli” viața și personalitatea de tot ce consideră a fi „copilăresc”; această tendință lasă în viața adolescentului un mare gol pe care este foarte greu să-l umple într-un timp scurt.

Deseori părinții îi aud pe adolescenții lor făcând afirmații de tipul „Mă plictisesc”, „Nu am ce să fac”, iar astfel de situații devin din ce în ce mai frecvente. Tendința generală este de a ignora aceste mesaje. În multe cazuri, ele sunt

considerate de adulți „mofturi”; în realitate transmit o capacitate scăzută a adolescenților de reglare emoțională, de găsim de stimuli interni sau externi care să-i motiveze să se implice în diferite activități. Aceste sarcini devin tot mai dificile pe măsură ce adolescentul dorește să dobândească o mai mare independență în raport cu părinții, însă această etapă vine cu multe necunoscute. Dacă în copilărie părinții erau cei care în cea mai mare parte organizau programul și alegeau activitățile copilului, odată cu debutul adolescenței și dorinței lor de independență, apare această confuzie: vreau să mă simt motivat și implicat, vreau să decid singur, dar nu știu cum să fac asta. Înțelegem de aici că este esențial ca adolescentul să învețe să-și identifice cât mai clar nevoile și, de asemenea, resursele adecvate pentru a satisface aceste nevoi. În lipsa acestor acțiuni se instalează plectiseala ca stare; prelungirea acestor stări duce la predispoziția spre plectiseală, treptat adolescenții putând dezvolta plectiseala ca trăsătură.

În înțelegerea stărilor de plectiseală, un factor important este contextul social. Adolescenții trăiesc într-un microsistem social în care interacțiunea cu părinții și familia, școala, colegii sau prietenii modelează felul în care aceștia se dezvoltă și, implicit, pot contribui la diminuarea sau exacerbară stărilor de plectiseală. Martz și colaboratorii săi (2018), în încercarea de a oferi o imagine mai obiectivă asupra plectiselii, analizează un eșantion de peste 20.000 de adolescenți din SUA în raport cu patru contexte sociale relevante: contextul asociat părinților, școala, covârșniciei, respectiv activitățile extrașcolare. Rezultatele studiului indică faptul că adolescenții care au un nivel scăzut de plectiseală sunt cei ai căror părinți se implică și-i supraveghează constant, inclusiv în activitățile din exteriorul școlii. În raport cu contextul școlar, stările de plectiseală apar cel mai frecvent la adolescenții care nu au o relație bună cu școala, care percep școala ca fiind dificilă, au rezultate școlare mai slabe, respectiv, socializează mai puțin cu colegii

de clasă. Petrecerea timpului liber în compania covârșnicilor sau implicarea în activități sportive, activități comunitare sunt asociate cu niveluri scăzute de plictiseală.

În ciuda tendinței generale de a considera plictiseala ca ceva negativ, această stare este una naturală și are și părțile ei pozitive (Whelan *et al.*, 2020). Datorită faptului că în momentele de plictiseală adolescentul caută să aibă o altă activitate mai atractivă, plictiseala poate stimula creativitatea. Starea de plictiseală poate fi considerată chiar un factor regulator al comportamentului uman, având în vedere că pentru evitarea ei, tânărul este stimulat să se angajeze în alte comportamente care sunt în raport cu interesele lui (Elpidorou, 2014). Pentru o dezvoltare echilibrată, este chiar indicat ca adolescenții să aibă și stări de plictiseală, problematică fiind însă persistența acestei stări un timp prea îndelungat.

3. Autoreglarea și rolul ei în gestionarea stărilor de plictiseală

Procese de autoreglare au un rol deosebit de important în găsirea direcției și atingerea scopurilor. Acestea reprezintă o formă democratică de control intern în acord cu valorile și nevoile individului. Prin contrast cu autoreglarea democratică, autocontrolul este perceput ca o formă autoritară, represivă de control. Procesele de autoreglare sunt capabile să ajute la depășirea stărilor neplăcute, precum plictiseala (Witowska *et al.*, 2020). Aceste procese de autoreglare acționează, în relație cu plictiseala, la cel puțin două niveluri: un nivel al reglării emoționale și la nivelul controlului focusului temporal. Pentru ca o persoană să aibă capacitatea de a-și controla impulsurile și dispozițiile emoționale, e nevoie, în primul rând, să le conștientizeze și să le evalueze corect.

Autoreglarea emoțională este asociată cu mecanismele active de *coping*, emoțional și instrumental, dar și cu sentimentele de autoeficiență și cu gestionarea reacțiilor afective generate de situații de așteptare îndelungată, generatoare de plictiseală.

Stolarski și Witowska (2017) vorbesc despre teoria meta-cogniției temporale, ce reușește să explice capacitatea oamenilor de a schimba focusul de la momentul prezent fie spre trecut, fie spre viitor. Experiența „timpului gol” trăită în momentele de plictiseală poate să se constituie într-un trigger pentru o serie de stări: frustrare, incertitudine, anxietate, furie. Starea de plictiseală poate fi o experiență foarte dificilă în cazul adolescenților cu reactivitate emoțională accentuată. Stimularea insuficientă cauzează plictiseală și pot apărea gânduri tensionate legate de trecerea timpului și de așteptări și perspective asupra viitorului.

Plictiseala atât ca stare, cât și ca trăsătură este asociată în unele cazuri, mai frecvent la adolescente, cu mâncatul compulsiv (*binge eating*). Persoanele care se plictisesc au tendința să se gândească excesiv la trecerea timpului și, în consecință, timpul este perceput ca fiind încetinit. În situații de viață care presupun așteptare, cu cât o persoană este mai impulsivă, cu atât va avea mai curând impresia că se plictisește (Jokic *et al.*, 2018).

Comportamentul impulsiv de cumpărare este mai frecvent în zona fashion. Studii recente arată că plictiseala ar putea influența semnificativ acest tip de comportament, mai ales în mediul online. E încă nevoie de date de cercetare care să stabilească eventuale asocieri între cumpărăturile online și dispoziția afectivă a cumpărătorului. Studiul realizat de Sundström și colaboratorii săi (2019) a examinat dacă există un răspuns al cumpărătorului la trigger care au calitatea de a elimina monotonia. Rezultatele cercetării au demonstrat că atunci când sunt plictisiți, adolescenții sunt mult mai ușor atrași de stimuli precum prețul, accesul facil, livrarea rapidă sau gratuită. Magazinele online sunt preferatele adolescenților, în special

cele care au înțeles care sunt nevoile și preferințele lor. De exemplu, un magazin online care oferă transport și retur gratuit va fi pe placul lor, întrucât oferă varietate mult mai mare de produse comparativ cu un magazin fizic și, în plus, posibilitatea de a încerca produsele în confortul casei, poate alături de prieteni.

4. Plictiseala în clasă – predictor al abandonului școlar

Cu o prevalență chiar mai mare decât anxietatea (Goetz *et al.*, 2006), plictiseala în rândul adolescenților este foarte întâlnită în mediul educațional și este unul dintre cei mai importanți predictor ai abandonului școlar. Plictiseala la școală este puternic corelată cu abandonul școlar, cu slabe performanțe academice, dar și cu alte comportamente disruptive, precum bullyingul sau adicțiile (Mora, 2011). Pentru a explica posibilele cauze ce duc la apariția plictiselii în rândul elevilor, în literatura de specialitate se disting două mari perspective. Pe de o parte, cauzele sunt atribuite factorilor externi – și aici vorbim de un nivel de stimulare scăzut al materialului didactic, al metodelor de predare, un context educațional nemotivant etc. –, iar pe de altă parte, plictiseala este explicată de anumite caracteristici individuale ce îl determină pe adolescent să interpreteze o situație ca fiind plictisitoare (Nett *et al.*, 2011). O a treia perspectivă, menționată mai recent (Goetz *et al.*, 2019), face referire la efectul de interacțiune dintre cei doi factori amintiți mai sus. Având în vedere că într-o școală învață adolescenți foarte diferiți, aceasta nu ar putea, doar prin adaptarea strategiilor de predare, să prevină predispoziția spre plictiseală a tuturor elevilor. Prin urmare, pentru înțelegerea apariției stării de

plictiseală, cu siguranță că trebuie să se ia în considerare și particularitățile individuale ale adolescentului, precum meta-cognițiile, personalitatea, motivația, dar și valorile și principiile adolescentului.

Monotonia din timpul orelor, lipsa controlului sau un prea mare control asupra situației de învățare, alături de percepția adolescentului cu privire la relevanța și utilitatea informațiilor primite, reprezintă factori cauzali importanți în explicarea stărilor de plictiseală din mediul educativ (Daschmann *et al.*, 2011). De asemenea, se pare că nu doar activitățile didactice neinteresante, ci și cele suprasolicitante pot induce starea de plictiseală la școală. În acest sens, fetele sunt mai predispuse să se plictisească în cadrul unor activități suprastimulante, pe când băieții se plictisesc mai degrabă dacă experiențele nu sunt suficient de antrenante (Nett *et al.*, 2011). Activitățile repetitive sau ne semnificative și un stil de predare lipsit de entuziasm îi determină pe elevi să nu se implice în procesul de învățare. De asemenea, învățarea statică, lipsită de interacțiune cu colegii sau profesorii, acele ore în care elevii stau nemișcați 50 de minute în bănci și scriu sunt cel mai des menționate ca fiind extrem de generatoare de plictiseală (Mora, 2011). Deseori elevii au nevoie să fie ascultați, să li se ceară părerea; prin urmare, mediile în care feedbackul lor nu este luat în considerare sau nici măcar nu beneficiază de acea ascultare a nevoilor va duce la instalarea plictiselii.

Din punctul de vedere al factorilor individuali, elevii care au o slabă motivație generală spre învățare, care nu au stabilite obiective de reușită și cu abilități autoreglatorii scăzute pentru învățare sunt cei care ajung să se plictisească cel mai ușor la ore (Pekrun *et al.*, 2010). Existența unor principii personale care nu valorizează școala este puternic corelată cu această emoție negativă din timpul procesului educativ. De asemenea, se observă că adolescenții care se plictisesc la școală au o tendință generală spre plictiseală, resimțită în majoritatea activităților întreprinse. Tinerii care au dezvoltat

strategii de învățare superficiale, respectiv slabe strategii de reglare motivațională, sunt foarte predispuși să perceapă mai ușor o situație școlară ca fiind plictisitoare. Cu alte cuvinte, cu cât elevul va ști să proceseze informațiile primite și va avea ca scop reușita școlară, respectiv va considera școala ca fiind importantă, cu atât cresc șansele ca acesta să-și găsească motive să rămână implicat în lecție și, implicit, să nu se plictisească la ore.

Pentru a evita consecințele negative ale stărilor de plictiseală în clasă, cu un posibil impact major în viitorul adolescenților, e important ca profesorii și elevii să comunice și să-și înțeleagă nevoile și emoțiile. De asemenea, tinerii trebuie sprijiniți pentru a dezvolta mecanisme de *coping* adaptative, care să-i ajute să gestioneze plictiseala.

5. Tendința spre plictiseală și dependențele specifice vârstei adolescenței

Plictiseala este una dintre posibilele cauze importante ale adicției de internet (Wang, 2019). Este cunoscut faptul că în timpul utilizării internetului adolescentul primește reacții și recompense imediate, poate activa simultan în mai multe ferestre, poate să realizeze multiple acțiuni, ceea ce, evident, diminuează sentimentul de plictiseală. Prin urmare, ipoteza asocierii dintre plictiseală și adicția de internet la adolescenți este plauzibilă. Totodată, plictiseala a fost identificată ca fiind o cauză obișnuită a consumului adictiv de substanțe într-o relație semnificativă cu adicția de internet. În relație cu utilizarea intensivă a internetului, plictiseala se dovedește a fi un trigger important în cazul elevilor și studenților. Totodată, în cazul tinerilor adulți, plictiseala poate să fie un factor de risc pentru jocurile de noroc sau pentru pariurile online (Goldstein *et al.*, 2016).

Cercetătorii măsoară cel mai adesea plictiseala ținând cont de doi factori, și anume plictiseala determinată de lipsa stimulării interioare, respectiv plictiseala determinată de lipsa stimulării externe. Sunt necesare cercetări suplimentare pentru a stabili dacă plictiseala este asociată cu ambii factori sau nu. Adolescenții care sunt afectați de lipsa stimulării externe sunt mai predispuși la dezvoltarea dependenței de jocurile online (PC, console tip PlayStation, Xbox etc.). Plictiseala survenită ca urmare a lipsei de stimulare externă indică o nevoie a adolescentului de varietate și schimbare, acești adolescenți prezentând dificultăți în stârnirea interesului ca urmare a activităților cotidiene sau a plăcerii de a petrece timpul liber.

Rețelele de socializare online (Facebook, Instagram etc.), atât de populare în zilele noastre, sunt alese deseori de adolescenți cu scopul de a diminua plictiseala. De cele mai multe ori, într-o situație de așteptare și nu numai, tinerii sunt văzuți navigând pe pagina de Facebook, Instagram, TikTok etc., dar acest obicei se pare că nu este o soluție eficientă împotriva plictiselii, din contră. Conform lui Martz și colaboratorilor săi (2018), tocmai adolescenții care petrec mai mult timp pe astfel de rețele au o mai mare probabilitate de a experimenta plictiseala, cauza posibilă fiind natura pasivă a rețelilor de socializare. Cu cât adolescentul are o rețea de socializare online mai mare, cu atât e mai predispus să aibă niveluri ridicate de plictiseală. Nu negăm că ar exista unele beneficii pentru adolescenți în timpul comunicării online, cum ar fi sentimentul de apartenență la un grup, recunoaștere socială, dar e important să avem în vedere și pericolul pierderii controlului în ceea ce privește timpul petrecut în online. În acest sens, plictiseala reprezintă un important factor de risc pentru dezvoltarea dependenței de utilizare a rețelilor de socializare online sau a unor aplicații de comunicare online: WhatsApp, Snapchat, Messenger etc. (Wegmann *et al.*, 2018). Dată fiind complexitatea și frecvența acestui

fenomen, sunt necesare cercetări suplimentare pentru a se putea stabili mai clar dacă plictiseala este o cauză sau un efect al dependenței de social media. Ce este cert însă e faptul că există o puternică asociere între gradul de plictiseală al adolescenților și timpul pe care aceștia îl petrec navigând pe rețele de socializare online sau comunicând online. Dependența de internet provocată de predispoziția spre plictiseală poate să fie favorizată dacă adolescenții traversează episoade depresive, stări anxioase, fobie socială sau dacă prezintă un nivel ridicat de ostilitate.

O fațetă a dependenței de internet este dependența de telefon. În zilele noastre, practic aproape că nu putem identifica adolescenți care să nu dețină un smartphone cu acces la internet în orice moment. Însă acest acces facil la internet, deseori utilizat în momentele de plictiseală, este asociat cu o prevalență din ce în ce mai ridicată a dependenței de telefon și, implicit, de internet. Predispoziția înspre instalarea dependenței de telefon ca urmare a stării de plictiseală ce apare în rândul tuturor adolescenților pare să fie generalizată. Nu se observă diferențe semnificative la fete și băieți, singurele diferențe fiind doar în ceea ce privește tipul de activitate preferat: băieții preferă jocurile, iar fetele rețelele de socializare (Twenge, Martin, 2020). De asemenea, în privința dependenței de internet asociate plictiselii sunt necesare studii care să explice dacă e posibil ca anumite tipuri de activități online să ducă la dezvoltarea dependenței ca urmare a predilecției lor de a fi plictisitoare (Goldstein *et al.*, 2016). În egală măsură, pe lângă probabilitatea de a dezvolta o dependență de telefon cauzată de stimularea excesivă oferită de aceste device-uri, se observă o scădere din ce în ce mai mare a toleranței la activități monotone, repetitive sau mai puțin stimulative (Zhang *et al.*, 2021).

6. Plictiseala la adolescenți în contextul pandemiei de COVID-19

Plictiseala s-a dovedit a fi unul dintre cei mai semnificativi stresori din timpul izolării sociale trăite în perioada pandemiei de COVID-19 din anul 2020. Este posibil ca tendința spre plictiseală să fi fost o variabilă semnificativă în explicarea distresului emoțional resimțit în perioada de lockdown. Elementele care definesc plictiseala – mai exact *arousal*-ul scăzut, împreună cu insatisfacția generată de acțiunile restrânse, monotone și repetitive – au devenit copleșitoare pentru preadolescenți și pentru adolescenți, cei mai mulți dintre ei experimentând prima dată în viață restricții de acțiune și de relaționare la acest nivel. Este de la sine înțeles că dezangajarea forțată de la stimulii din mediu a reprezentat un factor-cheie în instalarea stării de plictiseală. În perioada de izolare, adolescenții care au avut dezvoltată anterior pandemiei tendința spre plictiseală ca trăsătură au resimțit plictiseala și stările emoționale asociate la un nivel mult mai intens comparativ cu adolescenții ce reușeau cu ușurință să găsească stimuli, interni sau externi, pentru a se simți antrenați, implicați (Zhang *et al.*, 2021).

Brodeur și colaboratorii săi (2021) au realizat un studiu ce a permis, cu ajutorul datelor furnizate de Google Trends, identificarea măsurii în care căutările unor termeni relevanți pentru starea de bine au crescut odată cu instalarea măsurilor de izolare socială și lockdown în diferite state europene și în SUA. Termenii analizați au fost „plictiseală”, „mulțumire”, „divorț”, „afectare”, „iritabilitate”, „singurătate”, „panică”, „tristețe”, „somn”, „stres”, „suicid”, „stare de bine” și „îngrijorare”. Datele au fost analizate comparativ în perioada ianuarie-aprilie 2019, respectiv ianuarie-aprilie 2020, ținând cont de creșterile de la o zi la alta în fiecare țară. Itemii au fost aleși

pornind de la Chestionarul General al Sănătății (General Health Questionnaire). Căutarea termenului „plictiseală” a înregistrat o creștere bruscă în statele europene în jurul datei care a anunțat starea de lockdown, dar și în SUA, cu specificul perioadei de lockdown în fiecare din situații (timing diferit). De asemenea, au fost înregistrate creșteri semnificative și pentru termenii „singurătate”, „îngrijorare” și „tristețe”.

Studiile au arătat că tendința spre plictiseală este deseori asociată cu un nivel ridicat al stresului, cu o stare de teamă, cu anxietate și depresie, cu prezența unor simptome obsesiv-compulsive, somatizare, cu un nivel scăzut al controlului, mai exact cu sentimentul de pierdere a controlului, cu stări de dezangajare în raport cu mediul (Lee, Zelman, 2019; Isăcescu *et al.*, 2017). Într-un studiu realizat asupra a 3.233 de respondenți chinezi, a fost examinat rolul moderator al mecanismelor de *coping* asupra relației dintre stresul perceput și distresul emoțional, precum și rolul mediator al tendinței spre plictiseală în raport cu aceeași asociere dintre variabile (Zhang *et al.*, 2021). Rezultatele au arătat că participanții ce înregistrează un nivel ridicat al stresului perceput au raportat și un nivel crescut al tulburărilor în sfera emoțională: depresie, teamă, compulsii-anxietate, neurastenii, ipohondrie. În plus, relația de mediere a indicat că stresul perceput poate exercita o influență asupra distresului emoțional prin intermediul tendinței spre plictiseală, moderată, de asemenea, și de mecanismele de *coping*. Când percep același nivel de stres, indivizii ce utilizează în mai mare măsură mecanisme de *coping* negative vor tinde să experimenteze un nivel mai crescut al distresului emoțional. Cu alte cuvinte, adolescenții ce au experimentat un nivel ridicat al stresului asociat cu pandemia de COVID-19 au resimțit un distres emoțional (anxietate, depresie etc.) mai accentuat. Isăcescu și colaboratorii săi (2017) au raportat că dispoziția severă spre plictiseală poate conduce la dereglări în sferele cognitive și afectivă, în general, iar specific perioadei pandemiei,

Danckert și colegii săi (2020) au arătat în studiul lor că aceeași tendință crescută spre plectiseală a dus și la încercări de încălcare a regulilor izolării sociale și aderență scăzută la regula distanțării sociale.

7. Cum pot fi ajutați adolescenții? Recomandări specifice contextelor semnificative

7.1. *Cum pot ajuta părinții?*

Studiile arată că adolescenții ai căror părinți adoptă un stil de relaționare echilibrat, care se implică emoțional, dar au stabilite limite concrete, rezonabile au o predispoziție mai scăzută spre a se plectisi (Martz *et al.*, 2018). Ca atare, se recomandă părinților adoptarea unui stil de parenting democratic, care presupune implicarea în viața adolescentului, dar și oferirea unui grad de libertate, atât de util pentru o dezvoltare echilibrată, existența unor limite clare, dar neexagerate. Pentru a ajuta adolescentul în relație cu stările de plectiseală la care este predispus în etapa aceasta de vârstă, părintele poate să încurajeze și să creeze contexte de stimulare exterioară a adolescentului: înscrierea la diverse activități externe, voluntariat, activități sportive sau chiar anumite responsabilități casnice ușoare. De asemenea, poate favoriza crearea unor contexte naturale de socializare cu alți covârșnici: vizite între prieteni, diverse activități recreative etc. În acest sens, pentru că relațiile cu anumiți tineri pot să aibă și efecte negative asupra adolescentului (implicarea în diverse comportamente de risc, bullying, scăderea performanței școlare etc.), se impune o atenție a părinților cu privire la grupul de prieteni al copilului lor și modul de petrecere a timpului liber. De asemenea, se remarcă tendința unor părinți

de a suprastimula adolescentul, implicându-l în foarte multe activități extrașcolare, aspect care în timp poate duce la o scădere semnificativă a motivației și, implicit, la instalarea plictiselii.

7.2. Cum poate fi abordată plictiseala în contextul școlii?

Plictiseala este asociată cu performanțe academice mai slabe, o posibilă cauză fiind și un nivel al motivației mai scăzut pe fondul plictiselii. De asemenea, elevii predispuși la stări de plictiseală întâmpină dificultăți în a-și menține atenția în timpul orelor, respectiv au o slabă capacitate de autoreglare (Pekrun *et al.*, 2010). Adolescenții zilelor noastre diferă de generațiile anterioare din punctul de vedere al stilului de învățare, prin urmare, un punct de pornire înspre diminuarea plictiselii în școli face referire la actualizarea metodelor de predare. Este cunoscut faptul că elevii care au o legătură pozitivă cu mediul școlar sunt mai puțin predispuși să aibă stări de plictiseală în cadrul școlii (Martz *et al.*, 2018). În acest sens, crearea unor contexte favorabile unor experiențe pozitive ale elevilor în raport cu școala ar putea diminua nivelul de plictiseală resimțit de adolescenți. În egală măsură, activitățile ce presupun colaborare, socializare și interacțiune directă între elevi pot contribui, de asemenea, la o mai bună gestionare a stărilor de plictiseală.

O altă recomandare venită din partea autorilor I. Fritea și R. Fritea (2013), ca urmare a rezultatelor cercetării întreprinse în cazul unui eșantion de adolescenți din Cluj-Napoca, pune accentul pe importanța însușirii unor strategii de reglare motivațională. Efectele negative pe care plictiseala le are asupra performanțelor școlare se pare că sunt semnificative doar atunci când adolescenții nu dispun de o bună autoreglare

a motivației, când nu au stabilite obiective de performanță. Astfel, introducerea în școli a unor activități/discipline menite să dezvolte strategii eficiente de reglare motivațională l-ar ajuta pe adolescent să nu se plictisească așa ușor când materialul de învățare poate nu este foarte stimulat.

Concluzionăm că, în ameliorarea simptomelor de plictiseală, un prim factor important este conștientizarea acestor stări, și nu ignorarea lor. Informarea cu privire la posibilele efecte negative ce pot apărea în timp, dar și comunicarea deschisă între adolescenți și părinți, respectiv între adolescenți și profesori referitor la activitățile ce îi plictisesc sau le trezesc interesul, de asemenea, îi pot ajuta pe adolescenți să facă față mai ușor acestor stări. Conștientizarea de către părinți și profesori a faptului că pot să contribuie atât în sens pozitiv, cât și în sens negativ la predispoziția spre plictiseală, dar și a faptului că aceasta este omniprezentă în rândul adolescenților reprezintă un alt factor foarte important. În egală măsură, responsabilitatea este mutuală, adolescenții nu trebuie să uite de rolul lor activ în perceperea situațiilor ca fiind plictisitoare și să-și dezvolte strategii de *coping* eficiente în acest sens. Deși tendința generală a adolescentului (și a oamenilor în general) este să diminueze plictiseala prin antrenarea în experiențe atractive și umplerea timpului cu activități interesante, se pare că în timp efectele pot fi chiar contrarii. Astfel, pe măsură ce adolescentul va apela la conținuturi extrem de stimulative (de exemplu, telefonul, internetul), crește și nevoia de stimulare și, implicit, pragul de toleranță la momentele de plictiseală scade (Zhang *et al.*, 2021). Prin urmare, soluția la problema predispoziției spre plictiseală ar putea veni și din interior. Sprijinirea adolescenților pentru a-și înțelege propriile nevoi, stări, aspirații și a-și dezvolta strategii de autoreglare poate constitui o soluție eficientă pentru a face față stărilor de plictiseală, și nu doar încercarea de a le elimina.

Capitolul 5

Plictiseala în context școlar. Manifestări, cauze, strategii de predare-învățare pentru a face față plictiselii

1. Plictiseala academică și provocările lumii contemporane

Toate interacțiunile umane generează emoții, iar acest flux continuu de emoții influențează cognițiile și comportamentele. Domeniul educațional, un domeniu care a crescut constant și s-a consolidat în ultimele decenii, a integrat teoriile din domeniul emoțiilor în concepția despre predare și învățare, concepție care a evoluat continuu. Pe fondul evoluției tehnologice care generează competitivitate și incertitudine globală, sunt necesare însă redimensionarea viziunii asupra actului educațional și translatarea experienței informate științific în practicile instruirii la clasă. Trecerea dinspre offline înspre online a devenit vizibilă și în zona de predare-învățare, iar anul 2020 i-a pus și pe actorii actului educațional să exploreze beneficiile utilizării platformelor de învățare digitală, provocându-i să se implice și să găsească metode inovative de a stimula angajamentul elevilor față de învățare, să le ofere suport în învățare și să devină mai receptivi la

acest tip de învățare. Astfel, în pofida faptului că învățarea socială are beneficii de necontestat și că școala online nu poate substitui 100% dinamica din sala de clasă, profesorii s-au reinventat rapid și au trecut în online cu programele de învățare.

Încercarea de a construi un mediu de învățare suportiv, de a accesibiliza și încuraja învățarea a readus în prim-plan implicarea cognitivă și emoțională a copiilor. Acest aspect a reactivat problema plictiselii academice, plictiseala fiind deseori asociată cu școala, chiar și atunci când cursurile se desfășoară cu prezența fizică. Elevii și studenții *plictisiți* nu își pot valorifica potențialul cognitiv și, astfel, plictiseala reflectă o risipire a resurselor umane pe care societățile moderne, orientate spre realizări nu și le pot permite, în special în ceea ce privește o concurență în creștere datorată globalizării. Având în vedere aceste consecințe negative subliniate de studiile realizate în literatura de specialitate, ar trebui depus un efort pentru a reduce plictiseala și pentru a crește șansele ca elevii să-și atingă potențialul maxim (Pekrun *et al.*, 2014; Pekrun, Goetz, Daniels, Stupnisky, Perry, 2010; Vodanovich, 2003).

Pentru a înțelege însă această emoție multidimensională, vom filtra studii și opinii care au investigat predispoziția spre plictiseală, dar și starea de plictiseală în situații specifice din mediul educațional. Paleta demersurilor investigative este largă, însă în capitolul de față lansăm o temă de reflecție, încercând să inventariem câteva perspective teoretice semnificative și să aflăm răspunsuri care vor genera noi provocări pentru câmpul acțiunilor educaționale actuale, legate de strategii eficiente pentru a face față plictiselii în mediul academic. Având în vedere dovezile strânse, cercetătorii și educatorii au pus accentul pe ceea ce cauzează plictiseala și pe strategiile de *coping* legate de circumstanțe specifice, deoarece nu toate strategiile de a face față plictiselii sunt eficiente, iar unii elevi fac față plictiselii mai bine decât alții. Analiza antecedentelor, a contextului în care apare plictiseala

academică atrage atenția cercetătorilor, are ca obiectiv *stabilirea factorilor* care determină plictiseala academică și a *consecințelor* ei. Ca urmare, comportamentul profesorului în ceea ce privește strategiile utilizate la clasă trebuie să vizeze abordarea contextuală a *coping*-ului, deoarece există multe variații în ceea ce privește situațiile, tipurile de conținut, categoriile de elevi, stilul de predare, anumite forme de *coping* putând fi legate de diferite cauze situaționale ale plictiselii.

Este necesară așadar o extindere a perspectivei de analiză a conceptului, procesele din interiorul clasei având o dinamică complexă, pe mai multe niveluri, bazându-se pe interacțiuni reciproce care vizează ambele categorii de actori în diferite contexte (Ceobanu, 2013). Evidențierea și explicarea acestei dinamici poate deveni revelatoare pentru conceptul de *boredom* (plictiseală) academic(ă), deschizând noi discuții care pot contribui la cunoașterea mai aprofundată a acestui univers. În plus, ar putea contribui la îmbunătățirea sau ameliorarea proceselor educaționale în sensul unei proiectări mai bune a curriculumului, pentru a minimiza cauzele problematice ale plictiselii academice și a facilita intervenții pentru optimizarea funcționării academice a elevilor și studenților, oferind mijloace de interpretare a unor procese mai dificil de studiat.

Elevii de azi sunt profesioniști/angajați *future fit* (potrivii pentru viitor) și trebuie pregătiți pentru a se putea adapta la schimbări și pentru o deschidere largă spre tehnologie. Pornim de la ideea că predarea și învățarea sunt interconectate și că elevii și studenții acestei generații au nevoie să înțeleagă cine sunt, încotro se îndreaptă și, mai ales, cum vor putea profesorii să-i ajute să ajungă acolo unde își doresc. Pe măsură ce studenții și elevii vor conștientiza universul emoțional și vor înțelege modalitatea în care funcționează creierul uman, vor înțelege sursa plictiselii academice cu care se confruntă și vor putea căuta soluții, încercând să obțină rezultate mai bune.

2. O privire sintetică asupra plictiselii în context școlar

Plictiseala academică reprezintă o experiență negativă ce apare în general în situații de dificultate sau cu un deficit de semnificație și interes și se consideră că îi motivează pe elevi și pe studenți să remedieze aceste deficiențe prin modificarea comportamentului sau a situațiilor (Smith, Wagaman, Handley, 2009; van Tilburg, Igou, 2011; van Tilburg, Igou, Sedikides, 2013; Struk, Carriere, Cheyne, Danckert, 2015). Experiența plictiselii este descrisă în mod obișnuit ca o emoție neplăcută și nedorită (Mikulas, Vodanovich, 1993).

Cercetarea plictiselii academice s-a axat, așa cum am menționat mai sus, pe explorarea plictiselii ca trăsătură – adică înclinația spre plictiseală ca o trăsătură stabilă a personalității și a plictiselii ca stare – și pe experiența plictiselii într-un moment specific. Plictiseala ca trăsătură stabilă a personalității a fost relaționată cu un număr mare de probleme comportamentale și emoționale (Mercer-Lynn, Hunter, Eastwood, 2013; Vodanovich, 2003). Plictiseala ca stare, deși mult mai puțin cercetată, a fost, de asemenea, corelată cu o serie de probleme psihosociale și stări dezadaptative (Hunter, Dyer, Cribbie, Eastwood, 2015). O presupunere comună a mai multor autori este că profesorii sunt responsabili de crearea unor activități stimulative, astfel încât să minimizeze plictiseala elevilor (Larson, Richards, 1991). Cu toate acestea, având în vedere natura eterogenă a intereselor și percepțiilor elevilor în ceea ce privește instruirea, nu este posibil să se prevină plictiseala în mod uniform la toți elevii prin programe de învățământ sau metode de predare specifice. Prin urmare, experiențele de plictiseală ale elevilor pot să fie explicate și de diferențele individuale în ceea ce privește propriile strategii de adaptare pentru a face față plictiselii. În mediile de învățământ secundar,

elevii tind să raporteze episoade frecvente de plictiseală. Potrivit lui Larson și Richards (1991), elevii experimentează plictiseala în 32% din timpul petrecut în clasă. Goetz și Hall (2014) au descoperit că elevii sunt în medie plictisiți în aproape jumătate din fiecare lecție.

Plictiseala academică este înțeleasă ca o emoție multidimensională, incluzând următoarele componente: *afectivă* (un sentiment neplăcut), *cognitivă* (percepția timpului care trece lent), *motivațională* (dorința de a schimba situația sau activitatea), *fiziologică* (excitație scăzută și oboseală generală) și *expresivă* (expresii posturale sau faciale care indică o lipsă de entuziasm) (Pekrun, 2000; Pekrun, Goetz, Daniels, Stupnisky, Perry, 2010). Este important de reținut că plictiseala reprezintă o experiență emoțională unică. Goetz și Hall (2014) menționează că sentimentul neplăcut și înclinația de a se retrage dintr-o situație diferențiază plictiseala de lipsa de interes. Lipsa de interes este neutră din punct de vedere afectiv și nu provoacă durere emoțională, în timp ce plictiseala este dureroasă din punct de vedere emoțional (Goetz, Hall, 2014; Struk, Carriere, Cheyne, Danckert, 2015).

Plictiseala este întreținută de un mediu înconjurător perceput ca static, unde elevul rămâne deconectat de procesele care îl privesc pe el sau mediul său (Farmer, Sundberg, 1986; Struk, Carriere, Cheyne, Danckert, 2015) sau atunci când nu trebuie să facă ceea ce vrea să facă sau trebuie să facă ceea ce nu dorește să facă. Datorită încărcărilor afective diferite, lipsa de interes și plictiseala au, de asemenea, consecințe motivaționale diferite. În timp ce lipsa de interes nu implică nici dorința de a se angaja în altă activitate, nici de a o evita pe cea curentă, plictiseala declanșează, de obicei, impulsuri puternice pentru a scăpa de situație. Lipsa de interes poate fi un antecedent al plictiselii, dar nu este identică cu plictiseala. Mai degrabă, aceasta înseamnă că motivația și interesul elevilor, împreună cu dificultatea percepută a materialului de învățare, sunt concepte importante pentru a înțelege apariția

plictiselii în mediile educaționale, cum ar fi sălile de clasă (Struk, Carriere, Cheyne, Danckert, 2015).

O minte curioasă va căuta să înțeleagă și să dezlege mecanismele de funcționare a fenomenelor și lucrurilor și să le înțeleagă cauzele. Curiozitatea face parte din ceea ce psihologii numesc motivație intrinsecă, fiind un ingredient care îmbunătățește semnificativ calitatea învățării, comparativ cu motivația extrinsecă. Motivația intrinsecă este un rezervor nesecat de energie care îi conduce pe elevii spre explorarea detaliilor și testarea limitelor. În plus, studii relevante au demonstrat că curiozitatea epistemică, reflectând dorința de a cunoaște, a fost asociată în mod semnificativ cu învățarea, implicarea, realizarea obiectivelor (Litman, 2010), achiziția unor cunoștințe (Rotgans, Schmidt, 2014) și o înțelegere mai profundă a cunoștințelor (Richards, Litman, Roberts, 2014). De asemenea, cercetări relativ recente au arătat că curiozitatea intelectuală (operaționalizată prin nevoia de cunoaștere, deschiderea față de idei noi și curiozitatea epistemică) a fost un predictor important al performanței academice chiar și atunci când efectele inteligenței și ale efortului au fost controlate (von Stumm, Hell, Chamorro-Premuzic, 2011). Aceste studii indică faptul că curiozitatea epistemică, similar cu strategiile de *coping* utilizate în cazul plictiselii, poate juca un rol de mediere în relațiile dintre nivelul de plictiseală și rezultatele educaționale, deoarece aceasta reduce plictiseala, pe de o parte, iar pe de altă parte, are efecte pozitive asupra implicării susținute a elevilor în procesul de învățare (Litman, 2010; Rotgans, Schmidt, 2014; Daniels, Tze, Goetz, 2015).

Plictiseala academică are un efect negativ asupra învățării elevilor (Maroldo, 1986; Pekrun *et al.*, 2002) și este corelată cu o realizare academică mai scăzută și rezultate comportamentale disfuncționale (Barnett, Klitzing, 2006; Larson, Richards, 1991; Daniels, Tze, Goetz, 2015). Unii autori au sugerat că rolul plictiselii este de a ajusta comportamentul, funcționând ca un semnal care avertizează că este necesară

căutarea unor obiective alternative, mai semnificative (Bench, Lench, 2013; Elpidorou, 2014; Struk, Carriere, Cheyne, Danckert, 2015). Studiile susțin că există diferențe între indivizi în ceea ce privește predilecția acestora de a experimenta plictiseala. Persoanele vulnerabile la plictiseală sunt mai sensibile când vine vorba de pedeapsă, având o mai mare sensibilitate a sistemului de inhibare comportamentală (Mercer-Lynn, Bar, Eastwood, 2014; Mercer-Lynn, Hunter, Eastwood, 2013). Predispoziția spre plictiseală este asociată cu o insuficiență generală de autoreglare a comportamentului (Struk, Scholer, Danckert, 2015). Cercetările din domeniul educației sugerează că plictiseala în mediul școlar este corelată pozitiv cu ratele de abandon școlar (Bearden, Spencer, Moracco, 1989), absenteism școlar, procrastinare și comportament deviant (Vodanovich, Rupp, 1999). Aceste constatări sunt în concordanță cu alte studii care arată că plictiseala este puternic corelată cu nemulțumirea la locul de muncă, absenteismul și lipsa de loialitate la locul de muncă (Kass, Vodanovich, Callender, 2001).

Cercetările experimentale au sugerat, de asemenea, că plictiseala ca stare poate determina luarea unor decizii riscante și scăderi ale performanței în sarcinile de vigilență (Hunter, Dyer, Cribbie, Eastwood, 2015). Autorii menționați susțin că plictiseala ca stare este asociată cu modificări ale ritmului cardiac și ale nivelului de conductanță al pielii.

Având în vedere dovezile acumulate de cercetări, în cele ce urmează vom prezenta câteva repere privind antecedentele plictiselii în context școlar.

3. Perspective de analiză a plictiselii academice. Ce spun studiile?

Există puține perspective teoretice care investighează antecedentele cauzale ale plictiselii academice (Daschmann, Goetz, Stupnisky, 2011; Goetz, Frenzel, Pekrun, Hall, 2006). Aceste modele vorbesc despre unele antecedente specifice, dar conțin și aspecte unice, sugerând o serie complexă de factori din interiorul și din afara sălilor de clasă care cauzează această emoție.

Din incursiunea în literatura de specialitate se conturează două mari direcții ce au analizat modul în care apare plictiseala la oameni în general și la elevi în special. Conform științelor educației, plictiseala este cauzată de condiții situaționale externe (Kanevsky, Keighley, 2003; Struk, Carriere, Cheyne, Danckert, 2015). În contrast, conform psihologiei personalității, plictiseala este cauzată de anumite trăsături de dispoziție ale persoanei (Vodanovich, 2003; Struk, Carriere, Cheyne, Danckert, 2015). Cele două perspective nu trebuie să se excludă reciproc.

Din perspectivă psihologică, autorii au explorat perspectiva predispoziției spre plictiseală și au conchis că factorii implicați în plictiseala academică sunt interpretați ca o semnalare a lipsei stimulării interne (factori interni) și o lipsă a stimulării externe (factori externi) (Vodanovich, Wallace, Kass, 2005; Struk, Carriere, Cheyne, Danckert, 2015). Autorii sugerează că factorii externi evaluează inabilitatea unui individ de a-și satisface o mare nevoie de entuziasm, provocare și schimbare. Cu alte cuvinte, indivizii pot fi motivați, dar sunt incapabili să se angajeze în activități satisfăcătoare. În opoziție, factorii interni evaluează inabilitatea unui individ de a autogenera interes și angajament. Diferența dintre stimularea internă și cea externă pune în opoziție două stări

subiective de plictiseală: a) o stare apatică de plictiseală; b) o stare agitată în care elevul este motivat să se angajeze în anturajul său, dar este incapabil să facă acest lucru (Struk, Carriere, Cheyne, Danckert, 2015).

Dintr-o perspectivă istorică, putem identifica referiri la plictiseala academică în numeroase studii și lucrări. O teorie însemnată asupra emoțiilor academice este cea a lui Pekrun (2000, 2010). Antecedentele plictiselii propuse de autor se aliniază cu clasificarea făcută de Fisher (1991). Această perspectivă oferă un cadru teoretic valoros care poate fi utilizat pentru a explica plictiseala la elevi. Pekrun susține că emoțiile elevilor au atât *factori individuali (subiectivi)*, cât și *factori ce țin de mediu/context*. Plictiseala apare la elevi, de exemplu, dacă percep fie un control foarte ridicat, fie un control insuficient asupra situației și/sau dacă percep o situație cu valoare scăzută, lipsită de sens sau irelevantă pentru nevoile lor. Influențele de mediu asupra emoțiilor elevilor, cum ar fi calitatea instruirii, pot afecta, de asemenea, controlul și credințelor elevilor și, astfel, au impact asupra dezvoltării plictiselii și a altor emoții într-un mod mai indirect (Goetz, Frenzel, Stoeger, Hall, 2010). Aceste aprecieri sunt influențate așadar atât de variabilele care țin de persoană, cât și de interacțiunea dintre persoană și mediul său și joacă un rol-cheie în dezvoltarea emoțiilor. Prin urmare, nu numai aspectele care țin de personalitatea elevilor, ci și cunoștințele acestora sunt predictorii importanți ai emoțiilor. Mai exact, măsura în care elevii apreciază subiectiv materialul de învățare și percep controlul asupra situației poate facilita apariția diferitelor emoții.

Goetz și Hall (2014; Daniels, Tze, Goetz, 2015) împart potențialele antecedente ale plictiselii academice în trei mari categorii: mediul (de exemplu, monotonie, izolare, repetare etc.), persoana (de exemplu, control/valoare scăzută) și sarcinile (de exemplu, dificultate). Autorii pornesc de la teoria lui Pekrun (2010), care sugerează că plictiseala apare atunci când elevii

experimentează o lipsă a controlului ce este cu mult peste sau sub abilitățile lor și percep sarcinile academice ca fiind nefolositoare. Acest control și evaluările valorice se bazează pe percepția lor asupra mediului înconjurător și pe factorii de personalitate, ceea ce se apropie de categoriile identificate de Goetz și Hall (2014). De exemplu, atunci când ascultarea prelegerilor didactice este asociată cu o valoare redusă a conținutului, elevii vor experimenta probabil plictiseală în clasă. Această emoție este și mai probabil să apară la elevii care au plictiseala ca trăsătură.

Perkins și Hill (1985) au dorit să ofere un model cuprinzător prin care să explice fenomenul de plictiseală în școală. Autorii sunt de acord că plictiseala provine din *repetiție* și *monotonie*, ceea ce conduce adesea la niveluri ridicate de frustrare și neplăcere, însoțite de niveluri scăzute de interes și concentrare a atenției. În plus, autorii susțin că apariția plictiselii poate fi legată de semnificația sau valoarea stimulării. Mai precis, nu exercițiile repetitive și copleșitoare sunt cauzele plictiselii, ci mai degrabă percepția subiecților asupra acestei sarcini – dacă este interpretată ca fiind monotonă, poate duce la această emoție. Și perspectiva formulată de Mikulas și Vodanovich (1993) explică plictiseala ca fiind o stare de excitare și insatisfacție relativ scăzută, care este atribuită unei situații necorespunzător stimulată. Această definiție subliniază că elevii se plictisesc în clasă atunci când materialul de învățare nu este adaptat la nivelul lor de cunoștințe sau realizări. Dacă elevii percep o situație ca fiind relevantă pentru nevoile lor, extrem de utilă sau valoroasă în obținerea rezultatului, aceasta devine mai semnificativă pentru ei și, prin urmare, ar fi mai puțin probabil să provoace plictiseală (Daschmann, Goetz, Stupnisky, 2011). În acest sens, Maroldo (1986) a raportat o corelație negativă între plictiseală și performanță în rândul studenților.

Robinson (1975) a explorat dacă *lipsa de sens și valoare a materialului ar putea conduce la plictiseală*. Într-adevăr,

rezultatele studiului său au arătat că perceperea învățării unui material ca fiind nefolositor este un precursor important al plictiselii. Mitchell (1993) a descoperit că învățarea plină de semnificație a unui material poate să capteze interesul și poate preveni plictiseala. Alți autori au descoperit că lipsa sensului e un precursor mai puternic decât monotonia fizică (Struk, Carriere, Cheyne, Danckert, 2015).

Acest lucru este în acord cu descoperirile lui Titz (2001), care a indicat corelații negative ale interesului și motivației intrinsece cu plictiseala în situațiile de învățare. De asemenea, Robinson (1975) a raportat un nivel mult mai redus de plictiseală în rândul elevilor care au perceput școala ca fiind interesantă. Conexiunea dintre plictiseală și interes a fost, de asemenea, reflectată de un studiu al lui Götz (2004), care a arătat corelații puternic negative între plictiseală și nivelul de interes în ceea ce privește studiul matematicii.

Un alt factor care ar putea influența apariția plictiselii este gradul în care profesorii adaptează cerințele la potențialul elevilor lor. Mai multe studii au găsit dovezi pentru a sublinia incongruența dintre nivelul de dificultate al materialului de învățare și nivelul de realizări ca predictor al plictiselii la elevi. De exemplu, Lohrmann (2008) a descoperit că plictiseala este cel mai probabil să apară în situațiile în care elevii sunt stimulați și provocați mult peste sau sub nivelul și capacitatea lor. Titz (2001) a subliniat că atât cerințele prea ridicate, cât și cele prea scăzute sunt asociate cu plictiseala în cadrul situațiilor de învățare. În plus, Robinson (1975) a arătat că 40% dintre elevi susțin că printre motivele plictiselii la activitățile școlare se numără faptul că „nu înțeleg, că nu sunt suficient de buni și că subiectele (materii) nu le sunt suficient explicate” (p. 142). Toate aceste motive sunt indicii ale faptului că elevilor le sunt adresate cerințe peste abilitățile lor.

Götz (2004) a studiat legătura dintre apariția emoțiilor și multiple caracteristici specifice instruirii școlare. Autorul a

găsit corelații negative între plictiseală și următoarele *aspecte ale calității instruirii*: claritatea și structurarea prezentării, provocarea/stimularea motivației și angajamentul. Alte conexiuni negative au fost observate între plictiseală și întreruperea pe perioada instruirii, în special în ceea ce privește ritmul activității. Aceste rezultate sunt în acord cu concluzia lui Lohrmann (2008), care subliniază că elevii menționează aspecte ale modului de instruire atunci când sunt întrebați de antecedente ale plictiselii lor, și nu detalii cu privire la materia predată.

Investigațiile cercetătorilor au sugerat și că plictiseala este asociată atât cu o lipsă de stimulare din mediul înconjurător, cât și cu dificultăți de concentrare a atenției.

În cercetările privind *plictiseala* și *atenția*, cercetătorii susțin că experiența afectivă a plictiselii este asociată cu procesele cognitive atenționale slab dezvoltate (Daschmann, Goetz, Stupnisky, 2011; Eastwood, Frischen, Fenske, Smilek, 2012; Hamilton, 1981; Malkovsky, Merrifield, Goldberg, Danckert, 2012). Prin urmare, incapacitatea de a se concentra asupra activităților poate fi cauza plictiselii.

Și alte cercetări au demonstrat că elevii predispuși la plictiseală au o capacitate scăzută de a-și menține atenția asupra sarcinilor, ceea ce îi determină să nu se angajeze pe deplin în activități (Fisher, 1991; Hamilton, 1981, Struk, Carriere, Cheyne, Danckert, 2015). În cele din urmă, susțin autorii menționați, există o legătură puternică și consistentă între plictiseală și eșecul funcționării atenției, care duce la sugestia că plictiseala reprezintă o stare atențională detașată.

Numărul tot mai mare de studii demonstrează relația dintre atenție și plictiseală, deoarece elevii cu deficit de atenție tind să raporteze că sunt mai plictisiți decât cei care se pot concentra și pot percepe activ stimulii din jur (Hamilton, 1981; Larson, Richards, 1991). De fapt, investigarea influenței atenției asupra plictiselii i-a determinat pe cercetători să

postuleze ipoteza conform căreia „componenta comportamentală esențială a plictiselii este lupta pentru menținerea atenției” (Damrad-Frye, Laird, 1989).

Pe de altă parte, rătăcirii spontane ale minții (adică gânduri care nu au legătură cu sarcinile și cu mediul) și întreruperi ale atenției au fost prezente în evaluările privind prezența plictiselii (Fisher, 1991; Struk, Carriere, Cheyne, Danckert, 2015).

Prin urmare, persoanele care ating niveluri ridicate de atenție au mai puține întreruperi de gândire în timpul realizării sarcinilor și sunt mai susceptibile să simtă interes, iar cele cu abilități atenționale slabe sunt mai predispuse la plictiseală (Martin, Sadlo, Stew, 2006).

Într-un studiu cu copii de școală primară, Struk, Carriere, Cheyne și Danckert (2015) au constatat că copiii care au apreciat fie că „se bucură mereu”, fie că sunt „deseori plictisiți” au avut în general scoruri mai mici la testele de abilitate generală decât cei care au fost „uneori plictisiți”. Studiul lui Robinson (1975) a găsit o asociere slabă, dar semnificativă, între plictiseala la școală și scorurile mai mici la testele de inteligență.

Cu toate acestea, plictiseala este o emoție ce are un efect negativ asupra învățării elevilor (Maroldo, 1986; Pekrun *et al.*, 2002; Eren, Coskun, 2015). Acest lucru este valabil în special atunci când elevilor li se dau materiale dificile de învățat sau probleme de rezolvat și atunci când aceștia prezintă o gândire dezadaptativă, lipsă de motivație și un interes scăzut sau lipsă de interes pentru materialul de învățare (Graesser, D'Mello, Strain, 2014).

În numeroase studii a fost analizată plictiseala la elevii talentați din punct de vedere academic. Unele dovezi ale cercetărilor susțin ipoteza plictiselii, în timp ce alte studii nu au dovedit susținerea acesteia.

Ipoteza postulată de cercetători a avut în vedere presupunerea că acești copii sunt plictisiți în clasele normale,

deoarece nivelul de instruire este prea scăzut, ritmul prea încet și au puține oportunități să-și valorifice abilitățile și să funcționeze la nivelul potențialului lor (Feldhusen, Kroll, 1991). Astfel, au nevoie de un plan de studii și metode de învățare diferențiate pentru a le satisface nevoile academice. Feldhusen și Kroll (1991) au evaluat plictiseala școlară și atitudinile față de școală într-un eșantion de elevi înzestrați și au concluzionat că acești copii sunt capabili să arate mult mai mult interes academic, deoarece atitudinile și motivația față de școală diferă de cea a altor elevi, și că au mai multe atitudini pozitive față de materiile școlare și niveluri mai ridicate de motivație pentru a reuși la școală. Cercetarea a subliniat că elevii înzestrați au parte de același nivel de plictiseală în școală ca și elevii care nu sunt identificați ca fiind talentați pe plan academic. Totuși, în mod paradoxal, în ciuda nivelului crescut de plictiseală, acestor copii le place la școală și văd activitățile școlare ca fiind mult mai ușoare, mai repetitive și acoperind lucruri pe care ei le știu și le înțeleg deja. În schimb, elevii obișnuiți văd școala ca fiind mult mai dificilă și cred că este mai puțin probabil să se repete lucruri pe care le știu deja.

Mesajul care se desprinde din studiul realizat de cei doi autori este că elevii cu potențial academic ridicat încep cu atitudini mai favorabile față de activitățile școlare, dar devin plictisiți pentru că nu beneficiază de un plan de studii și strategii de învățare la un nivel adecvat potențialului lor în privința disciplinelor de bază ale științei, matematicii, englezei, studiilor sociale și limbilor străine. Astfel, elevii înzestrați pierd motivația de a învăța și vor avea performanță sub nivelul abilităților lor (Feldhusen, Kroll, 1991).

Aceste date oferă câteva repere cu privire la principalii contribuitori ai plictiselii care pot modela eficacitatea anumitor strategii de *coping*.

4. Educație, plictiseală și conectivitate.

Strategii de predare-învățare pentru a face față plictiselii academice

Profesorii se străduiesc neîncetat să-și dezvolte experiența pentru a-i ajuta pe elevi să se înțeleagă pe ei înșiși și lumea din ce în ce mai imprevizibilă în care trăiesc. De cealaltă parte, elevii așteaptă să fie implicați în activități pe un ton molipsitor, să fie ajutați să-și valorifice potențialul și să-și realizeze aspirațiile.

Așa cum subliniază profesorul Dylan Wiliam în prefața cărții *Cum să predai. Strategii didactice* (Beadle, 2020), predarea este una dintre cele mai antrenante activități din punct de vedere cognitiv, cea mai obositoare din punct de vedere emoțional și cea mai solicitantă din punct de vedere fizic. Brookfield (1990, p. 2, *apud* Goss-Lucas, Bernstein, 2005) a descris predarea ca fiind „echivalentul educațional al raftingului”, făcând referire la urcușurile și coborâșurile emoționale pe care le experimentează profesorii pentru a-și atinge obiectivele propuse. Ca dascăli, susțin autorii, cu toții am avut zile în care clasa era înviorată de entuziasmul unei predări eficiente și de dorință de învățare, precum și zile în care activitățile planificate nu au funcționat, în care elevii și studenții erau plictisiți, conduși în eroare chiar și de cele mai bine planificate și pregătite activități și când rezultatele obținute la examen au fost sub nivelul așteptărilor.

Studii științifice riguroase realizate la confluența mai multor discipline (psihologie, neuroștiințe, genetică comportamentală, medicină, economie) susțin existența și eficiența unor strategii care se aplică și funcționează cu succes în mediul educațional. Cercetările arată că anumite aspecte ale activităților instructiv-educative ale profesorilor (procesul predării) sunt în relație cu schimbările educaționale ce apar

în rândul elevilor (rezultatele predării), mai ales cu învățarea. Dacă școala ar respira învățare prin toții actorii ei/comunitatea educațională, înțelegând prin aceasta și deschiderea permanentă față de oportunități de îmbunătățire continuă, probabil ar fi mai puțin plictisitoare.

Realizând o incursiune în literatura de specialitate și filtrând rezultatele studiilor din domeniu, propunem în cele ce urmează câteva strategii eficiente care ar trebui să stea la baza predării și învățării și care ar putea contribui la îndepărtarea plictiselii și la maximizarea potențialului elevilor:

1. *Conectarea și comunicarea în actul educațional*

Înțelegerea modului în care se produce învățarea la această generație o constituie conturarea și analiza *felului în care comunicăm și a modului în care realizăm conectarea în actul educațional*. Referindu-se la procesul de conectare, McCrindle, un autor care a studiat minuțios această generație, afirmă că „adesea livrăm conținut din secolul al XIX-lea în clădiri din secolul XX studenților secolului XXI și ne întrebăm de ce nu ne conectăm. Așadar, dacă ei nu învață în modul în care noi predăm, atunci să predăm în modul în care învață ei” (McCrindle, 2004, p. 116). Astfel, cheia educării acestei generații presupune centrarea pe modalități de predare care să-i provoace pe elevi să se conecteze cu profesorii pentru a ieși din zona de confort. Creierului nostru îi place zona de confort și preferă lucrurile cunoscute în detrimentul celor necunoscute, chiar dacă nu îi sunt favorabile (Hum, 2021, p. 176). Studiile din domeniul neuroștiințelor arată că atunci când elevii reflectă la ceva ce nu vor să facă sau le este teamă să înceapă, la nivelul creierului, zonele activate sunt aceleași zone asociate cu durerea fizică; neurodisconfortul scade însă destul de repede, imediat după ce încep să facă acel lucru, mai ales dacă profesorul comunică clar, onest și empatic cu aceștia. „Fii empatic!”, susține Strecher (citând-o pe Tina Seeling, pedagog la Stanford). „Când empatizezi, îți schimbi

în primul rând sistemul de referință, prin transferarea perspectivei către cealaltă persoană” (Strecher, 2018, pp. 158-159). Formularea cu claritate a obiectivelor specifice fiecărei activități de învățare și promovarea așteptărilor ridicate, dificil de atins, într-o epocă a standardelor și a responsabilității, trebuie făcută cu căldură și convingere pentru elevi, asemeni unei invitații de a rămâne în procesul de învățare, astfel încât modul în care, pe de o parte, elevii abordează sarcina de învățare și modul în care, pe de altă parte, reacționează emoțional sau se gândesc la sarcina ce urmează a fi predată, să-i conducă la impulsionarea abilităților intelectuale și imaginative necesare pentru a-și putea depăși orizonturile, care nu pot să fie atinse de așteptări suficiente și minimaliste.

2. Promovarea unei pedagogii vizibile și a învățării vizibile

Profesorii care promovează o *pedagogie vizibilă* și se focusează pe ceea ce așteaptă de la elevi au șansa să declanșeze angajamentul elevilor în învățare, ceea ce va înlătura plictiseala. Adesea, învățarea se produce în *mintea elevului*, iar sarcina profesorului este de a face această învățare vizibilă (Hattie, 2014, p. 189). Astfel, autorul este de părere că, pentru a putea îmbunătăți procesul de învățare al elevului, profesorul trebuie să vadă învățarea prin ochii celui care învață și, după ce înțelege cum învață fiecare elev în parte, poate să ia decizii cu privire la predare. Aceasta presupune, în concepția autorului menționat, ca profesorul să asculte întrebările elevului pentru a înțelege modul în care gândește, etapa atinsă în dezvoltarea gândirii fiecărui elev (de suprafață/adâncime), a motivației, dar și nivelul cunoștințelor anterioare. Pentru fiecare dintre aceste elemente, profesorii trebuie să se întrebe dacă au strategii potrivite și dacă nu trebuie să crească timpul alocat predării acestor strategii. Învățarea implică două abilități majore: concentrarea asupra sarcinii și exersarea în mod deliberat (Hattie, 2014). Când învață, elevii pot să facă greșeli, să meargă în direcții greșite,

să învețe informații greșite și să întâmpine multe provocări și, astfel, sunt dependenți de feedbackul la timp și personalizat; acesta constituie un reper care asigură elevii că se îndreaptă eficient spre criteriile de reușită. Un rol important îl au materialele care oferă transferul informațiilor spre viața reală, care îi face conștienți că ceea ce învață la școală îi ajută, asemeni unor imagini/fotografii cu rolul de a energiza voința și mintea elevilor, motivându-i să se mobilizeze pentru a duce la îndeplinire obiectivele de învățare.

Astfel, predarea realizată prin ochii elevului invită profesorii să ia în considerare motivele pentru care unii elevi progresează și alții nu, înțelegând că aceste rezultate (învățarea individuală sau în grup) sunt o consecință a predării lor (Hattie, 2014).

3. Promovarea învățării active/învățarea multimodală

Elevii de astăzi fac parte dintr-o generație care preferă învățarea multimodală și, prin urmare, solicită stiluri de comunicare care implică mai multe canale de învățare (vizual, auditiv, chinestezic) care să fie activate în același timp. Includerea materialelor audiovizuale ajută la menținerea atenției elevilor, asigurând acces rapid și ușor la informații. Elevii așteaptă un mediu didactic în care să poată interacționa similar cu ceea ce fac în lumile lor virtuale, implicând o cerere de informații instantanee, forme vizuale de învățare și înlocuirea comunicării cu interacțiunea (Cilliers, 2017; Roman, 2021). Învățarea pe bază de ascultare, cum ar fi lectura și discuțiile, nu este agreată, în timp ce videoclipurile, jocurile interactive, proiectele colaborative, schimbările în organizarea spațiului de învățare sunt foarte apreciate. Acest nou stil de învățare bazat preponderent pe imagine-diagrame, texte digitale, grafice, cărți colorate, postere, jocuri, PowerPoint etc. se dovedește a fi mai eficient îndeosebi în școala primară și secundară. Dincolo de atractivitate, facilitarea vizuală poate deschide o lume care stimulează creativitatea,

redesenând granițele gândirii logice. Aceasta poate fi realizată prin sarcini ce implică rezolvare de probleme în grupuri mici; organizarea de dezbateri în clasă, de exemplu, *eseuri de un minut* despre un anumit subiect. Și utilizarea *hărților mintale* poate fi o soluție. O altă modalitate ușoară și evidentă de a promova învățarea activă în sala de clasă este de *a pune întrebări elevilor și de a-i încuraja să pună întrebări*.

Metodele de învățare activă ajută elevii să depășească memorarea faptelor izolate, să se gândească mai profund la punctele activității, la modul în care materialul nou se relaționează cu ceea ce știu deja și să aplice ceea ce au învățat în situații noi și diferite (Roman, 2011). Acest tip de gândire elaborată cu privire la materialele de curs facilitează, de asemenea, reținerea materialului.

Studiile arată că elevii învață cel mai bine nu din simpla prezentare a informației, ci răspunzând și adresând întrebări în cadrul activităților, din sprijinul constant oferit de profesori pentru a-și însuși strategii care să-i ajute să identifice singuri răspunsurile corecte, deci să devină autonomi în ceea ce privește învățarea (Roman, 2016, 2021).

4. *Găsirea unui sens în sarcinile academice*

Copiii, ca și adulții, asimilează și rețin mai ușor atunci când asociază ceea ce învață cu interesele și aspirațiile lor. Pentru a le spori implicarea și deschiderea la noile provocări, profesorul trebuie să vadă ce îi interesează pe elevi, care sunt propriile lor obiective, dincolo de obiectivele de învățare deja stabilite de profesor (Marzano, 2015).

Plictiseala va fi diminuată atunci când elevii sunt interesați de subiect, când îl percep ca fiind relevant pentru scopurile lor. Această strategie se poate realiza prin stabilirea unei relații între conținuturile ce urmează a fi predate și interesele elevilor. Se poate desfășura o activitate care să le demonstreze elevilor că au nevoie de această temă pentru a-și

atinge scopurile, activitate ce poate fi realizată prin mai multe modalități de creare a conexiunilor (Yellon, 1996):

- a) începând cu interesele sau așteptările elevilor, iar apoi făcând legătura între acestea și subiect – interesele comune fiind folosite sub formă de temă centrală;
- b) începând cu subiectul, apoi făcând legătura cu interesele elevilor – subliniind în ce fel atingerea obiectivelor temei respective îi va ajuta în realizarea aspirațiilor lor;
- c) luând în considerare contextul din lumea reală în care elevul va folosi tema respectivă;
- d) afirmând sau demonstrând utilitatea și rezultatele cunoașterii temei (Yellon, 1996) etc.

Clarificarea e importantă pentru că de îndată ce elevii au imaginea a ceea ce doresc, mintea lor începe să activeze resurse conștiente și inconștiente pentru ceea ce își propun. Potrivit lui Vodanovich (2003), un profesor poate spori atractivitatea unei situații sau a unei sarcini monotone, reflectând asupra ei și apelând la imaginație. Și în ceea ce privește stimularea atenției sau menținerea interesului, unii autori subliniază că aceste metode sunt utilizate mai ales atunci când constrângerea situației nu permite nicio altă alternativă de evadare (adică atunci când nivelul de libertate este foarte scăzut). Alți autori au susținut că, deși activitățile plictisitoare nu pot fi întotdeauna evitate, combaterea plictiselii cu strategii de sporire a interesului poate crește și motivația și, în consecință, și procesul de învățare. La fel, Rana (2007) a descoperit că plictiseala poate fi combătută prin găsirea unui sens în sarcină.

A învăța cum să găsești semnificație în activitatea desfășurată înseamnă, de fapt, „să înveți să exerciți control asupra modului în care gândești și asupra a ceea ce gândești. Înseamnă să fii suficient de conștient și de pregătit să alegi la ce acorzi atenție și să alegi cum să construiești sensul din

experiență. Pentru că, dacă nu poți sau nu vrei să faci acest tip de alegere, în viața adultă vei fi complet nimic” (Wallace, 2009, pp. 53-55; Strecher, 2018, p. 179).

5. *Stilul de predare variat și dinamic*

Studiile menționează că printre principalele cauze ale plictiselii au fost orele și lecțiile care s-au desfășurat într-un stil monoton, inutilitatea percepută a subiectului de învățat și lipsa obiectivelor. Un factor important care poate influența această stare este utilizarea de către profesori a *entuziasmului intelectual* și a unui *stil variat și dinamic de metode de predare*, creând oportunități pentru învățarea cooperativă (Goss-Lucas, Bernstein, 2005). Entuziasmul intelectual include claritatea comunicării și impactul emoțional pozitiv asupra elevilor. Profesorii care au această abilitate sunt descriși de autori drept „cunoscători ai materialului”, capabili să-l vadă din diferite perspective. Astfel, se adaptează la cerințele elevilor, pot să-l organizeze și să-l prezinte dintr-o perspectivă a cursantului novice și să explice materialul în moduri în care toți elevii să-l poată înțelege. Acești profesori folosesc, de asemenea, inflexiuni ale vocii, gesturi și mișcări pentru a transforma predarea într-o artă a expunerii care produce puternice emoții pozitive în rândul elevilor. În cele din urmă, lecțiile percepute ca fiind extrem de utile sau valoroase permit elevilor să se afirme, să-și exprime opiniile și, de asemenea, scad experiențele de plictiseală. Un alt factor important este reprezentat de *raporturile interpersonale pozitive*, care includ abilitatea de a induce respectul elevilor, dar fără a crea anxietate, furie sau resentimente (Goss-Lucas, Bernstein, 2005). Prin urmare, un aspect important pentru predarea eficientă este transmiterea motivației și a intențiilor bune în practică.

Utilizarea tehnologiei are, de asemenea, un efect pozitiv asupra implicării în activități, a motivației, a abilității de a

lucra independent, a interacțiunii cu colegii și profesorii, dar și asupra pregătirii orei.

Mai exact, studenții ar trebui să se plictisească mai puțin la cursurile cu un nivel scăzut de monotonie percepută, un factor care poate fi influențat de utilizarea de către profesori a unei varietăți de metode activizante de predare. Studiile arată că studenții tind să-i placă și să-i respecte pe profesori indiferent de stilul interpersonal, când acel stil este autentic și când profesorul arată preocupare față de studenți și față de activitatea de predare.

6. *Selecția adecvată a conținutului*

Profesorii trebuie să facă față provocărilor, recunoscând și răspunzând atributelor definitorii ale elevilor, dobândind cunoștințe și abilități prin experiențe variate de formare profesională pentru a antrena această generație post-literară, multimodală și savantă în tehnologie (McCrindle, 2014; Roman, 2021).

În acest sens, semnalăm rolul vital al împlinirii standardelor ridicate cu cerințele complexe ale curriculumului, operaționalizate prin sarcini complexe cu un grad ridicat de dificultate cognitivă, dar cu o selecție adecvată a conținutului care urmează a fi predat și o prezentare accesibilă a acestuia. Studiile realizate în acest domeniu arată că rezultatele elevilor pot fi corelate cu claritatea profesorilor despre viziunea asupra predării și asupra obiectivelor propuse.

Încorporarea multimedia în proiectarea activităților (ne referim aici și la cursurile online) nu este întotdeauna răspunsul corect. Astfel, Kebritchi, Lipschuetz și Santiago (2017) propun să ținem cont de următoarele aspecte, pentru o selecție adecvată a conținutului:

- *mai puțin este mai mult* – reducerea sau eliminarea materialelor străine/detaliilor pentru a evita orice distragere a atenției;

- *mai mult este mai mult* – adăugarea de caracteristici (de exemplu, grafică adecvată);
- *concentrat mai mult este mai mult* – oferă timp pentru a învăța materiale de curs, utilizând grafica în situațiile dificile de învățare;
- *accentul mai mare pe procesele de gândire.*

Pentru elevi este foarte ușor să-și piardă interesul dacă nu înțeleg vocabularul pe care îl utilizează profesorul. Astfel, pe lângă vorbirea cu voce tare, clară și într-un mod organizat, este necesară definirea și afișarea ortografiei oricărui termen cu care elevii nu sunt familiarizați. Extragerea inferențelor din modelele selectate și utilizarea analogiilor este, de asemenea, un element important (Goss-Lucas, Bernstein, 2005), care ajută elevii să-și focalizeze atenția asupra celor mai importante idei și să le rețină. Astfel, înțelegând mai bine, vor fi mai flexibili în utilizarea celor învățate.

Materialele și mijloacele de învățare sunt mecanisme create pentru a face învățarea mult mai eficientă și mai satisfăcătoare, acestea având o funcție specifică de învățare. Mijloacele de învățare sunt mecanisme care simplifică și organizează arii complexe și conectează ideile noi cu cele vechi. Sunt construite pentru a focaliza (mări) atenția, a ușura învățarea, producerea reamintirii, transferurile și accelerarea transmiterii informațiilor.

7. Accentul pus pe practică, pe efortul elevilor – A FACE/ personalizarea învățării

Elevii trebuie să exercite un efort considerabil pentru a înțelege și a dobândi cunoștințe, deprinderi și abilități. Dar ei au nevoie să li se comunice ce se așteaptă de la ei și cum vor proceda pentru a satisface cerințele. După clarificarea așteptărilor, este foarte important să fie ajutați să conștientizeze obstacolele care le stau în cale. Elevii trebuie să știe că, pentru a realiza un obiectiv, o schimbare comportamentală,

trebuie să facă efectiv pași înspre realizarea schimbării vizate, așa cum sugerează cunoscuta formulă: „Dacă îmi *spui*, voi uita, dacă mă *înveți*, îmi voi aminti, dacă mă *implici*, voi învăța să fac”.

În cartea *Obiceiuri mici. Schimbări mari*, B.J. Fogg (2020), cercetătorul care a pus bazele Laboratorului de Științe Comportamentale din cadrul Universității Stanford, explică micile obiceiuri care ne definesc identitatea. Modelul comportamental Fogg descrie cele trei elemente universale ale comportamentului uman. Autorul susține că orice comportament se declanșează când se manifestă simultan cele trei elemente implicate: *Motivația*, *Abilitatea* și *Impulsul* (MAI). Autorul descrie elementele implicate astfel: *Motivația* este elementul care reprezintă dorința de a efectua comportamentul, *Abilitatea* este capacitatea de a-l efectua, iar *Impulsul* este indiciul care îl declanșează. Cu cât motivația de a efectua un comportament este mai mare, cu atât este mai probabil să realizezi acel comportament, însă cu cât un comportament este mai dificil, cu atât e mai puțin probabil să-l realizezi, susține Fogg (2020, pp. 36-37). Pe de altă parte, când motivația atinge cote înalte, poți realiza lucruri cu adevărat dificile (*ibidem*, p. 58). Mulți elevi pornesc vijelios („De mâine mă apuc de învățat”) și ambițios („O să învăț zece pagini pe zi”), iar apoi renunță („E prea greu. Nu-i de mine”). Pașii mărunți au rolul de a crea spații minuscule, care nu implică riscuri, ce, prin practică și exersare în timp, se consolidează și devin acele obiceiuri care vor asigura succesul. Emoțiile cultivă obiceiuri, iar experiențele pozitive consolidează aceste obiceiuri. În plus, personalizarea învățării accelerează învățarea, ajutând la atingerea mai rapidă a rezultatelor.

De reținut că instrucția nu este o practică a autoînșelării. Este important ca profesorul să nu urmeze modelul „nu văd niciun rău, nu produc niciun rău, nu spun niciun rău” (Yellon, 1996). Pentru a înlătura plectiseala, sunt necesare identificarea și confruntarea a ceea ce funcționează bine în

predare și a ceea ce nu funcționează bine și crearea unor strategii pentru gestionarea situațiilor iritante. Elevii își schimbă comportamentul mai ușor când se simt bine, nu atunci când se simt rău. Puțin câte puțin, pot deveni extrem de implicați în actul educațional.

8. Ambianță plăcută în clasă pentru a asigura o asociere pozitivă cu ceea ce se învață

Nu în ultimul rând, procesul de învățare este mult mai eficient când atmosfera creată în sala de clasă este relaxată, când elevii sunt tratați cu respect și compasiune, luându-se în considerare sentimentele lor. Cu moderație poate fi folosit și umorul, astfel încât să nu-i distragă pe elevi de la procesul de învățare și să nu creeze situații în care aceștia să se simtă ofensați. Capacitatea de a genera sprijin social pentru elevi, de a-i ajuta să ceară și să primească ajutor, de a genera resurse prin care elevii să poată fi aproape de profesor pentru a-și realiza obiectivele este un alt element important. Astfel, ei vor avea o șansă de a învăța să iubească materia predată și să se implice cu plăcere în procesul de învățare, ceea ce va duce la maximizarea potențialului și la creșterea stării de bine. Arta cea mai importantă a maestrului – susține Einstein – este de a face să se nască bucurie în știință și cunoaștere.

5. Concluzii

Încercând să previzionăm trendurile în ceea ce privește educația până în anul 2050, prezentate de cei de la The Institute for Inter-Connected Education, vom menționa câteva aspecte semnificative în relație cu tema prezentată. Cercetătorii sunt de acord că cel mai probabil vom putea avea sisteme computerizate care vor cartografia cunoștințele, abilitățile, comportamentul și progresul (Maxim, 2021). Noua paradigmă

fundamentală este cea a conectivității. Profesorii-roboți vor pregăti și vor susține cursuri. E-learningul va avea arhitecți de învățare ce vor putea urmări întregul parcurs al învățării unei persoane și vor oferi oportunități ce se vor adapta la personalitatea celui care învață și la preferințele pentru învățare. Se vorbește tot mai des despre școlarizarea la domiciliu, despre învățarea personalizată și despre prioritizarea dezvoltării abilităților sociale și emoționale. Fiecare elev va învăța în manieră proprie, vor exista mai multe platforme de învățare, valorificându-se învățarea bazată pe proiecte. Rolul profesorului va fi mai degrabă acela de ghid, o călăuză care va facilita învățarea și va crea planuri de învățare ce se vor concentra pe identificarea punctelor tari, a intereselor și valorilor elevilor. Programele de învățare vor fi adaptate la ritmul fiecărui elev, accesul la tehnologie va facilita dezvoltarea potențialului și a creativității elevilor, iar plictiseala nu va mai face parte din procesul învățării (Maxim, 2021).

Conchidem afirmând că, în pofida schimbărilor accelerate, „ne-am născut cu toții pentru a străluci, așa cum fac copiii... și, când permitem luminii noastre să strălucească, inconștient dăm altora posibilitatea de a face același lucru” (Marianne Williamson).

Capitolul 6

Plictiseala academică și motivația. Strategii de *coping*

1. Școala este plictisitoare?

Pentru cercetătorii din sfera științelor sociale, plictiseala este definită ca o emoție, o stare de spirit, o afecțiune, un mod de a fi, un conflict sau chiar o forță. Se vorbește despre plictiseală existențială, plictiseală patologică, plictiseală situațională, plictiseală banală sau demnă, hiperplictiseală, plictiseală normală, profundă, plictiseală indiferentă, dar și plictiseală reactivă (O'Hanlon, 1981; Spacks, 1995; Svendsen, 2005, *apud* Hubbard, 2018).

Emoțiile academice sunt definite ca emoții care sunt resimțite de cursanți în medii educaționale, legate direct de învățarea de tip școlar, de activitățile la clasă și care includ în special anxietatea, mândria, surpriza și plictiseala (Pekrun *et al.*, 2002; Vogel-Walcutt *et al.*, 2012).

Eastwood (2012) oferă o definiție a plictiselii în termenii proceselor mentale subiacente care apar în timpul manifestării acestui fenomen. Autorul sintetizează un ansamblu de teorii privind starea de plictiseală (teorii psihodinamice, existențiale, cognitive) și conchide că aceasta este conceptualizată ca „experiența aversivă de a dori, dar și de a fi incapabil să te angajezi într-o activitate în mod satisfăcător”.

Autorul atribuie această stare incapacității de orientare a atenției înspre o sarcină anume, fie că este vorba despre stimuli externi, fie de cauze interne.

Plictiseala este definită și ca o stare psihofiziologică aparte, caracterizată prin corelate emoționale, motivaționale, cognitive-perceptive care acționează intercorelat (O'Hanlon, 1981) și se resimte ca o stare de vid interior, de lene, de oboseală, generate de deconectarea de situația prezentă, de repetarea unei sarcini sau solicitări, putând conduce la sentimente de inutilitate, de descurajare. Poate genera multe tulburări, dar și o anumită mobilizare pentru diversificarea diferitelor obiceiuri zilnice și identificarea unor activități alternative (Rengade, 2016).

Și alți cercetători concluzionează constant că mulți elevi și studenți găsesc școala plictisitoare, invocându-se lipsa de provocare, lipsa de relevanță pentru contextele personale, monotonia. Elevii care se plictisesc tind să fie mai ostili, iritabili, inactivi, ușor de influențat de colegi. Totodată, sunt mai puțin mulțumiți de existența lor personală, au o imagine de sine negativă, asociată cu devalorizarea propriei persoane, sunt interiorizați, retractili. Plictiseala se asociază frecvent cu comportamente disruptive, o atitudine negativă față de școală, ignorarea regulilor (Jarvis, Seifert, 2002).

Într-un studiu amplu, Kyle Hubbard (2018) intervievează un grup de studenți în legătură cu modul în care percep starea de plictiseală la cursuri. Iată câteva dintre descrierile oferite de aceștia:

- plictiseala în școală înseamnă să te simți deconectat de lume și de oamenii din jur, înseamnă că viața și-a pierdut sensul sau scopul. Te simți blocat, static, incapabil să te miști, incapabil să faci ceva. Plictiseala se simte ca un gol, ai un sentiment de singurătate, de dorință neîmplinită;
- plictiseala în școală înseamnă să nu ai nimic interesant sau important de făcut, înseamnă să nu poți să te concentrezi, să participi. Plictiseala se trăiește ca o pierdere de

timp, te simți pierdut și timpul trece foarte încet. Înseamnă să vrei să faci altceva care să te angajeze sau să te intereseze;

- plictiseala în școală înseamnă că ești blocat într-o rutină care nu-ți produce nicio bucurie, te simți „pe pilot automat”, deconectat, dezinteresat, nestimulat. Plictiseala se simte ca o stare de oboseală, de lene, o stare deprimantă din care vrei să ieși făcând ceva.

Plictiseala academică se manifestă, în general, atunci când se fac temele ori proiectele sau se efectuează exerciții de învățare în clasă (Goetz, Hall, 2013, *apud* Audrin, Hascoët, 2021). Deși proporțiile celor ce resimt această stare variază de la un studiu la altul, plictiseala este considerată o emoție resimțită frecvent în mediile academice, 40 până la 59% dintre elevi/studenți declarând că se simt plictisiți (Finkielstein, 2020). Plictiseala este definită ca un „sentiment neplăcut care se asociază cu lipsa de stimulare și activism scăzut” (Pekrun *et al.*, 2010, p. 532). Această emoție se caracterizează prin multiple componente cu acțiune intercorelată: *afectivă* (sentimente negative), *cognitivă* (percepția timpului care trece lent), *motivațională* (disponibilitatea de a schimba situația), *fiziologică* (grad redus de activare) și *expresivă* (atât expresii faciale, cât și posturale) (Pekrun, 2000, *apud* Audrin, Hascoët, 2021).

Într-un studiu realizat în 2015 la Universitatea Yale pe un eșantion de 22.000 de elevi de liceu, chestionați asupra modului în care percep viața școlară, se evidențiază că 75% dintre ei trăiesc emoții puternic negative. Primele trei cuvinte cu care asociază atmosfera percepută sunt: *oboseală* (39%), *stres* (29%), *plictiseală* (26%). O parte dintre ei asociază școala cu frica, disperarea și singurătatea, mai ales în situațiile în care vin în contact cu cadre didactice severe, cu atitudini sarcastice, lipsite de empatie (Brackett, 2016).

Plictiseala academică apare (1) atunci când elevii percep activitatea ca fiind ori prea provocatoare, ori lipsită de stimulare

și (2) când elevii nu apreciază sarcina la care lucrează, adică o percep ca fiind lipsită de sens, inutilă sau irelevantă (Audrin, Hascoët, 2021).

La aceleași concluzii ajung și alți cercetători care identifică plictiseala ca fiind una dintre stările cele mai frecvente, dar și intense, ca manifestare în mediul școlar. Ea influențează negativ învățarea, capacitatea de autoreglare, performanțele școlare ale elevilor.

Au fost inventariate patru teme majore asociate cu plictiseala: *lipsa de implicare, atitudinea negativă față de sarcinile școlare, senzația de gol, dorința de evadare*.

Plictiseala ca lipsă de angajament a fost descrisă de elevi ca fiind asociată cu orice sarcină și cu orice context academic, fie că e vorba despre sala de clasă, bibliotecă sau rezolvarea temelor. Lipsa de conexiune cu activitățile academice se manifestă și ca o incapacitate de concentrare asupra sarcinilor și de mobilizare a atenției. Ea poate să apară atât ca efect al subsolicitărilor, cât și ca urmare a suprasolicitărilor. În ambele situații apare starea de frustrare, de nemulțumire (Hubbard, 2018).

Interesant este și faptul că plictiseala se manifestă și în relație cu petrecerea timpului liber. Sharp și colaboratorii săi (2016), într-un studiu asupra a aproape 1.000 de studenți, evidențiază că apetența studenților spre divertisment poate fi un predictor al apariției plictiselii, iar extroversiunea, motivația intrinsecă corelează negativ cu apariția plictiselii la toate grupurile de studenți investigați.

Starea de plictiseală poate avea efecte dăunătoare asupra realizărilor academice ale elevilor, dar și asupra cunoașterii, motivației și strategiilor de învățare (Tze *et al.*, 2016). În primul rând, autorii sugerează că sentimentul de plictiseală concentrează atenția cursanților asupra experienței lor emoționale în loc să-și lase resursele cognitive libere pentru activitatea academică. În al doilea rând, plictiseala este legată de dorința de a schimba activitatea. Aceste două aspecte pot

conduce la tendința de a adopta strategii de învățare superficiale, în sensul de a utiliza mai rar strategii metacognitive (Tze *et al.*, 2016).

Cercetările au evidențiat numeroase efecte dăunătoare ale plictiselii asupra vieții academice a elevilor la diferite niveluri de școlarizare, atât la nivelul școlii primare, cât și la nivel secundar și universitar (Tze *et al.*, 2013). Sunt evidențiate efecte precum probleme de atenție, lipsă de activism, reglare redusă a efortului, motivație intrinsecă și extrinsecă diminuate, care, la rândul lor, erodează performanțele academice (Tze *et al.*, 2016; Putwain *et al.*, 2018). Mai mult, după cum au subliniat Daschmann și colaboratorii săi (2014), plictiseala este corelată pozitiv cu note mai mici, absenteism sporit și un risc mai mare de abandon.

Zakay (2014) propune ipoteza potrivit căreia plictiseala este un indicator legat de perceperea timpului. O relaxare, încetinire a fluxului de informații poate genera plictiseală. Aceasta apare când mediul/contextul este perceput ca fiind static, nestimulant în plan senzorial, monoton. De cele mai multe ori, generează lipsă de eficacitate în activitate.

Elevii care nu beneficiază de ajutor în învățare tind să aibă o speranță scăzută de succes. Nu demonstrează perseverență, sunt pasivi, triști, evită eșecul prin întreaga lor conduită. Elevii care anticipează eșecul vor avea tendința de a evita angajarea în sarcină, încercând astfel să se protejeze. Ei pot percepe o sarcină cognitivă ca pe o amenințare, ca pe un atac la imaginea de sine. Evitarea angajării în sarcini de tip școlar devine un mecanism defensiv, de autoprotecție. Astfel de elevi nu văd nicio șansă de a avea succes, nu exercită efortul necesar pentru a-l obține, consideră efortul inutil. De multe ori, lipsa de angajare în sarcini de învățare, plictiseala afișată sunt expresia ostilității față de profesor (Jarvis, Seifert, 2002).

Jarvis și Seifert (2002) demonstrează că plictiseala la școală conduce la lipsa de angajare, îndeosebi dacă solicitările sunt percepute ca fiind nesemnificative sau nu generează curiozitate

2. Plictiseala academică și motivația

Plictiseala poate fi pusă în relație cu semnificația pe care o dăm propriei noastre activități. Dacă ne referim la activitatea școlară, starea de plictiseală pare a fi un laitmotiv al răspunsurilor pe care elevii și studenții le oferă atunci când sunt chestionați cu privire la modul în care percep activitatea de învățare și semnificația acesteia în viața lor.

În timp ce *burnout*-ul prezintă o simptomatologie asociată stresului profesional, *boreout*-ul este în mare măsură un deficit al motivației intrinsece care poate genera o serie de tulburări asociate subsolicitărilor: melancolie, tristețe, lipsă de interes, lentoare, culpabilitate, devalorizare, un tablou clinic asemănător cu cel al depresiei.

Motivația intrinsecă și cea extrinsecă, deopotrivă, sunt responsabile de implicarea sau dezangajarea într-o activitate. *Boredom*-ul (plictiseala) poate fi și un răspuns la interesele, aspirațiile nesatisfăcute ale indivizilor. A fi mândru de ceea ce faci, a identifica un sens în activitățile zilnice, a fi recompensat prin laude, încurajări, stimulări pozitive, iată câteva dintre „pedalele” care pot fi apăsate pentru a evita dezangajarea, plictiseala.

Motivația poate fi considerată „inima” procesului de realizare a unei educații eficiente. Stimularea interesului elevilor și studenților pentru activitatea de învățare și reducerea plictiselii sunt obiective fundamentale ale proiectării și realizării predării-învățării. Curiozitatea, îndeosebi cea epistemică, și angajarea în sarcinile de învățare sunt două dintre mecanismele prin care se poate stimula participarea elevilor în context școlar.

Motivația pentru învățare poate depinde de cel puțin patru condiții: a fi atent, a *considera* activitatea de învățare și *conținutul acesteia relevante*, a fi *încercător în obținerea*

succesului, a avea satisfacții generate de activitatea de învățare (Small, Gluck, 1994, apud Small, 1996, p. 3).

Keller desemnează patru factori drept condiții esențiale pentru stimularea motivației învățării: atenția, relevanța, încrederea, satisfacția. Modelul de design instrucțional propus de Keller (ARCS: *attention, relevance, confidence, satisfaction*) se fundamentează pe ideea potrivit căreia motivația este condiționată de valoarea sarcinii pentru subiect și de capacitatea percepută de către acesta de a o atinge (speranța de a avea succes, nevoia de succes). Interesul, curiozitatea sunt fundamentale pentru angajarea elevului în situații de învățare și, în consecință, în diminuarea plictiselii (Keller, 1987, *apud* Small, Gluck, 1994).

Opinii similare sunt formulate și de alți autori. Se sugerează că situațiile de învățare lipsite de semnificație, de valoare pentru elevi, dar și cele față de care elevii nu au un control satisfăcător fie pentru că nu le înțeleg, fie pentru că nu sunt susceptibile să realizeze conexiuni cu altele similare generează un complex situațional perfect pentru plictiseală. Farmer și Sundberg (1986) constată că plictiseala corelează negativ cu satisfacția față de viață, cu autonomia personală și are intercondiționări pozitive cu depresia, lipsa de speranță, singurătatea și orientarea motivațională.

Motivarea elevilor pentru activitățile școlare poate fi una dintre căile de evitare a apariției plictiselii, a dezangajării, atitudinilor ostile față de școală și profesori (Benson, 2014).

Relația motivație-plictiseală este una foarte interesantă. Pe de o parte, lipsa de motivație poate genera detașare și lipsă de activism față de sarcinile școlare. Pe de altă parte, plictiseala nu este neapărat o lipsă de interes, afirmă Goetz și Hall (2013, *apud* Audrin, Hascoët, 2021). În timp ce lipsa de interes este neutră, plictiseala este legată de stări afective negative. Interesul și plictiseala au consecințe diferite: lipsa de interes nu implică nici o dorință de schimbare, nici de angajare în acțiune, în timp ce plictiseala generează, de obicei, un impuls de a scăpa, de a ieși din situație (Pekrun, 2010).

Bench și Lench (2013) afirmă că plictiseala creează o stare de căutare care îi determină pe oameni să exploreze noi experiențe, chiar dacă unele dintre ele pot avea o semnificație negativă. Pe măsură ce răspunsurile emoționale se estompează, plictiseala motivează urmărirea unor experiențe alternative care diferă de situația ce a generat plictiseala.

Plictiseala facilitează, astfel, urmărirea unor obiective alternative. Ne „împinge” din această situație nestimulantă, neinteresantă sau obligatorie, imposibil de evitat, motivându-ne să căutăm o activitate sau un context diferite de cele actuale. Plictiseala promovează, în ultimă instanță, restabilirea percepției asupra unor activități, identificându-le pe cele care sunt semnificative și congruente cu propriile proiecte (Locke, Latham, 1990; Sansone *et al.*, 1992; Heine *et al.*, 2006, *apud* Elpidorou, 2014).

Prin urmare, ceea ce poate genera plictiseala nu este doar o dorință de schimbare a activității, ci și o schimbare de la o situație neinteresantă, nestimulativă la una care este percepută ca fiind generatoare de emoții pozitive și/sau în conformitate cu planurile și dorințele subiectului.

Elpidorou (2014, p. 4) subliniază această funcție dublă a plictiselii, de monitorizare și reglare a comportamentului. „Plictiseala ne promovează interesele încercând să ne țină racordați la lucrurile de care ne pasă. Ne protejează de capcanele emoționale și de oboseala pe termen lung.”

Datorită aspectelor sale afective, volitive și cognitive, plictiseala motivează urmărirea unui nou scop atunci când obiectivul actual, situația actuală încetează să mai fie satisfăcătoare, atractive pentru elev. Plictiseala acționează, prin urmare, ca o instanță de reglementare care ne menține în concordanță cu propriile proiecte (Goldberg *et al.*, 2011).

Plictiseala este atât un avertisment că nu facem ceea ce vrem să facem, cât și o forță care ne motivează să ne schimbăm obiectivele.

3. Strategii de *coping*

Plictiseala poate să reflecte o stare internă de abandon a școlii și a activităților pe care aceasta le presupune. Pentru a reduce plictiseala și efectele acesteia, cel mai frecvent este semnalată omniprezența telefoanelor inteligente, a laptopurilor, a tabletelor, datorită ușurinței cu care acestea pot fi utilizate ca mijloace de accesare a divertismentului și de reglare a plictiselii la școală, îndeosebi la nivel postsecundar.

Ce strategii de *coping* pot fi utilizate? Cel mai frecvent se face apel la conectarea la rețelele de socializare. În egală măsură, studenții încearcă să declanșeze mecanisme interne de autoreglare. A face față plictiselii în școală înseamnă a-ți aminti continuu de ce ești la școală, a-ți mobiliza energia pentru a te ancora în prezent, făcându-l semnificativ și relevant. A face față plictiselii înseamnă a te autodisciplina, astfel încât gândurile tale să nu se îndepărteze prea mult de „aici și acum”.

A face față plictiselii în școală înseamnă a căuta o scăpare, orice ca să completezi golul pe care plictiseala l-a creat. „A face față plictiselii înseamnă a consuma timp și energie încercând să ieși din starea de plictiseală, a spera că îți vei controla emoțiile, astfel încât să te reangajezi în efortul de învățare.” (Hubbard, 2018, p. 137)

Alte studii relevă existența unor profiluri psihologice ale elevilor/studenților care reacționează la diferitele tipuri de plictiseală și la diferite tipuri de stimuli care o provoacă: monotonia, excesul sau lipsa de competiție, lipsa de sens/semnificație, aversiunea față de profesor, lipsa de implicare/de stimulare etc. *Tipul reevaluator* preferă strategiile de tip cognitiv, *tipul critic* preferă strategiile comportamentale, iar *evitantul* optează pentru strategii de *coping* de evitare, fie cognitive, fie comportamentale (Tze, Daniels, Klasen, 2016).

Nett, Goetz și Daniels au identificat patru categorii de strategii prin care elevii pot face față plictiselii: *strategii cognitive și comportamentale*, prezentate în perechile *acceptare-evitare*. Rezultă astfel strategii *de acceptare comportamentală*; *de evitare comportamentală*; *de acceptare cognitivă*, respectiv, *evitare cognitivă*. Cele mai semnificative sunt abordările cognitive, prin încercarea, mobilizarea de a schimba starea conștientizată de plictiseală: „Acest lucru este important”, „Este important să știu”, „Voi acorda mai multă atenție” (Nett, Goetz, Daniels, 2010).

Cu toate acestea, pentru profesori, strategiile de *coping* pe care le adoptă elevii pot avea un potențial efect perturbator asupra activității didactice, îndeosebi cele de evitare cognitivă sau/și comportamentală, aceasta și în funcție de apartenența la gen, experiența didactică sau nivelul de studii la care își desfășoară activitatea (Hubbard, 2018).

Elevii trebuie să învețe să gestioneze această emoție negativă împreună cu profesorii lor. Daniels și Tze evidențiază că profesorii încurajează elevii să utilizeze strategii de mobilizare cognitivă, deoarece sunt cele mai eficiente. Totuși, ele pot genera eforturi suplimentare ale profesorilor de a-și adapta cerințele și modul de lucru în vederea menținerii interesului pentru un subiect sau altul. Acest lucru mai înseamnă și că profesorii și elevii pot fi parteneri în crearea unui mediu de învățare atractiv, antrenant (Daniels, Tze, 2014).

Au fost evidențiate și alte modalități de adaptare la situațiile generatoare de plictiseală: a respecta activitatea celorlalți; a încerca să reorientezi activitatea în care ești implicat; a căuta sens, semnificație activității; a te concentra, a te focaliza pe starea de plictiseală. Studiarea plictiselii și identificarea strategiilor de *coping* poate servi la informarea cadrelor didactice, la valorificarea rezultatelor cercetărilor în reducerea plictiselii academice (Hubbard, 2018).

Într-un articol intitulat *Refuse To Be A Boring Teacher*, Jeffrey Benson (2014) analizează câteva căi prin intermediul

căroră profesorii ar putea diminua sau chiar elimina stările de plictiseală ale elevilor în sala de clasă: ascultă-ți elevii; identifică conexiuni între informații; stimulează provocările cognitive; acordă timp elevilor (de gândire, de rezolvare a sarcinilor etc.); fii interesant; fii creativ; încurajează, modelează, stimulează luarea de notițe creative; sumarizează ideile principale în mod constant și creativ; fii, uneori, mai puțin profesor!

Toate aceste sugestii pot contribui semnificativ la înțelegerea experiențelor trăite de elevi în școală în ceea ce privește plictiseala și adaptarea la starea de plictiseală academică.

Câteva considerații finale:

- plictiseala nu ar trebui ignorată sau apreciată ca o fază trecătoare;
- să identificăm diferitele tipuri de plictiseală și diferitele modalități de *coping* la care recurg elevii;
- să analizăm și să explorăm plictiseala și în contexte nonșcolare;
- să identificăm mecanismele de autoreglare afectiv-motivațională care pot fi utilizate de elevi în reducerea plictiselii;
- să identificăm rolurile specifice pe care le pot juca profesorii, dar și alți specialiști în controlul plictiselii academice.

Capitolul 7

Plictiseala și jocurile video

1. Introducere

A spune că în lumea de astăzi suntem înconjurați de o multitudine de aparate electronice care au ca scop să ne facă viața mai ușoară sau mai plăcută este deja un truism. De la telefoane mobile la becuri „inteligente” (*sic!*), suntem în contact cu o sumedenie de gadgeturi, iar o bună parte a acestora ne oferă posibilitatea de a ne juca. La un click distanță, lumea virtuală a jocurilor video așteaptă să fie accesată, iar producătorii acestora sunt extrem de interesați de psihologia jucătorilor, deoarece a juca și, mai ales, a reveni la jocul video înseamnă bani. Veniturile obținute de industria jocurilor video pe plan mondial în anul 2020 erau de cca 159,3 miliarde de dolari, comparativ cu 70,6 miliarde în 2012, iar estimările pentru anul 2023 arată că se vor depăși 200 de miliarde (Clement, 2021).

Timpul petrecut cu jocuri video a crescut exponențial (Drugaș, Ciordaș, 2017), iar psihologia a explicat, de regulă, atracția pentru jocuri prin teorii legate de echilibrarea nivelului de activare sau de teorii privind modalitățile de atingere a unor stări emoționale pozitive (Khang *et al.*, 2013).

Popularitatea în creștere a jocurilor a atras atenția părinților, a profesorilor, chiar a politicilor publice, jocurile fiind

criticate pentru faptul că promovează violența și cresc agresivitatea jucătorilor, dar și pentru că duc la izolare socială (Jansz, Martens, 2005). Pentru că există numeroase controverse în jurul acestui fenomen și pentru că banii implicați sunt foarte mulți, este de înțeles de ce producătorii de jocuri video sunt interesați de psihologia consumatorului de jocuri și de designul unor lumi virtuale care să fie cât mai atractive pentru categorii cât mai largi de jucători. În contextul acestui capitol vom discuta despre plictiseala asociată jocurilor video.

Emoție tăcută, insidioasă, plictiseala s-a aflat mai rar în atenția studiilor experimentale, în comparație cu stări afective precum furia sau anxietatea (Pekrun *et al.*, 2010, *apud* Kim *et al.*, 2018). În plus, manifestările exterioare ale plictiselii sunt destul de diferite, de aceea studiul în condiții reale de joc este o provocare mult mai mare decât cel al stărilor emoționale cu exteriorizare evidentă. De ce este important studiul plictiselii pentru industria jocurilor video? Stresul și plictiseala sunt emoții-cheie ale unui ciclu specific jocurilor video, compus din provocare – a face față provocării –, obținerea recompensei, care, de fapt, face jocul distractiv și care păstrează angajamentul în joc (Bevilacqua *et al.*, 2019), extrem de important pentru succesul financiar al acestuia.

2. Plictiseala – implicații asupra designului jocurilor video

De ce aleg copiii și tinerii jocurile video pentru a-și petrece timpul liber (și uneori chiar și timpul în care ar trebui să învețe)? Într-un studiu asupra unor jucători care participau la un eveniment dedicat jocurilor video și care, în medie, raportau mai mult de două ore și jumătate de joc pe zi, Jansz și Martens (2005) identificau următoarele motive:

- intrarea în competiție cu ceilalți, specifică mai ales jocurilor de tip sport și de acțiune;
- posibilitatea de a controla personaje, acțiuni sau mediul virtual în sine, chiar dacă nu este vorba despre un control total; sentimentul de control crește când jucătorii reușesc să treacă în joc de un obstacol care înainte îi bloca. Poate fi o modalitate de catharsis pentru jucătorii de toate vârstele care au dificultăți de adaptare la mediul real;
- plăcerea de a juca, distracția, faptul că jocul generează emoții pozitive;
- evadarea din realitate, legată de o proprietate specifică a jocurilor, aceea de a crea imersiunea, scufundarea în mediul virtual;
- trecerea timpului, găsirea unei ocupații când nu ai nimic de făcut, evitarea *plictiselii* (un motiv mai degrabă negativ, după cum reliefau și autorii studiului).

Alte motive identificate în literatura de specialitate sunt curiozitatea (Gómez-Maureira, Kniestedt, 2019), posibilitatea de a petrece timp cu prietenii (în cazul jocurilor online) (Drugaș, 2014) și posibilitatea de a combina utilul cu plăcutul (în cazul jocurilor educative și al celor de mișcare) (Drugaș, Ciordaș, 2017).

Dacă dorim să înțelegem cu adevărat lumea jocului video, trebuie să trecem însă dincolo de simpla catalogare a acestuia ca fiind plăcut și liber sau ales pentru a evita plictiseala. Jocul, în general, nu este o activitate aleasă la întâmplare pentru a trece peste momentele plictisitoare, ci servește chiar unor nevoi de dezvoltare, același lucru fiind valabil și pentru jocurile video (Ritterfeld, Weber, 2006). Adesea, jocurile presupun asumarea riscurilor și frustrarea de a nu putea face față provocărilor impuse de un mediu artificial (Bogost, 2016, *apud* Ivory, 2017). Jocul video îi introduce pe jucători într-o lume virtuală, în care granița subțire dintre libertate și reguli creează, de fapt, plăcerea de a juca. Așadar, ceea ce oferă

jocul este o structură în cadrul căreia jucătorii pot să trăiască experiențe interesante, să ia decizii, să fie creativi. *Totuși, de ce ne plictisim când jucăm jocuri video?* Experiența jocului este una profund subiectivă. Bineînțeles, putem identifica jocuri pe care majoritatea jucătorilor le-au găsit atractive, jocuri care au devenit, similar industriei cinematografice, blockbuster: *The Last of Us 1 și 2*, jocurile din seriile *Grand Theft Auto*, *Call of Duty*, *The Sims*, jocuri MMORPG, precum *World of Warcraft* etc. Totuși, putem fi de acord că, în ciuda succesului financiar, aceste jocuri nu sunt neapărat atractive pentru toți jucătorii. A juca pentru prima dată un joc, cu recomandări bune, de altfel, dar nepotrivit profilului respectivului jucător, poate fi o experiență plictisitoare, care va face ca jocul să nu mai fie reluat. Pe de altă parte, jocuri pe care majoritatea evaluărilor le cataloghează drept plictisitoare pot fi atractive pentru unii jucători. De exemplu, *Mafia III*, în ciuda misiunilor repetitive, pentru noi cel puțin a fost unul dintre cele mai imersive jocuri, ca urmare a coloanei sonore și a atmosferei generale a lumii virtuale.

Ținând deci cont de caracteristicile diferite ale jucătorilor de jocuri video, ar trebui să facem diferența între predispoziția unei persoane de a se plictisi (numită plictiseală ca trăsătură, ținând, așadar, de personalitate) și starea emoțională la care ne referim când spunem că ne plictisim (numită plictiseală ca stare) (Fahlman *et al.*, 2013). Dacă pentru plictiseala ca trăsătură jocurile nu pot veni cu foarte multe soluții, plictiseala ca stare a fost în atenția unor studii interesante în contextul jocului video.

De exemplu, bazându-se pe rezultatele unui studiu de validare a unei scale de măsurare a plictiselii ca stare, Fahlman și colaboratorii săi (2013) identificau în urma analizei factoriale cinci direcții de manifestare a plictiselii:

- lipsa de implicare în activitate;
- nivelul scăzut de activare cu valență negativă (stare neplăcută în care nu suntem stimulați de joc și nu ne place situația);

- nivelul ridicat de activare cu valență negativă (stare neplăcută de activare în care suntem suprastimulați de joc și nu ne place situația);
- lipsa atenției;
- sentimentul că timpul trece greu.

Pentru unii autori, plictiseala este un semnal de alarmă că există o problemă în ceea ce privește scopurile propuse, semnificația lor sau costurile pe care le presupun acestea (Westgate, 2020). Conform autorului citat, plictiseala ne alertează când nu mai suntem capabili să fim atenți și să găsim o semnificație personală a acțiunilor – ca urmare, ne transmite că ar trebui să ne oprim din ceea ce facem. În cazul jocurilor video, asta ar însemna practic oprirea jocului și reluarea acestuia la un moment ulterior *sau* renunțarea la jocul respectiv. Cu alte cuvinte, de ce am continua un joc când nu suntem capabili să fim atenți la sarcinile din joc sau când acestea ni se par triviale sau lipsite de sens?

Resursele atenționale nu sunt suficiente pentru a evita starea de plictiseală, este nevoie să găsim și o relevanță personală a acțiunilor; dacă una dintre cele două componente lipsește, plictiseala se poate instala. În acest sens, Westgate (2020) vorbea despre *plictiseala atențională* (caracterizată de dificultăți de concentrare, mintea hoinărind în alte direcții) și despre *plictiseala determinată de lipsa de semnificație a acțiunilor* (caracterizată de un nivel de activare ridicat, de sentimente de tristețe și de dorința de a renunța la acțiunile respective).

Pentru a ieși din starea de plictiseală, Westgate (2020) propunea patru căi:

- creșterea solicitărilor cognitive, făcând sarcina mai dificilă. Timpul limitat, mai mulți adversari, lipsa muniției sau a poțiunilor pentru viață, lipsa posibilității de *quicksave*;
- creșterea resurselor cognitive. În cazul jucătorilor de jocuri video, somnul suficient și cafeina;

- ajustarea valorii scopurilor. Uneori, în jocurile de rol (*role-playing games* – *RPG*) jucătorii aleg să realizeze sarcini plictisitoare pentru a obține o recompensă dorită. De exemplu, pentru a câștiga puncte de experiență, care vor putea fi schimbate pe abilități mai bune ale personajului virtual, jucătorii pot alege să lupte cu adversari mult mai slabi; pentru a obține un anumit trofeu, unii jucători sunt dispuși să realizeze sarcini exasperant de repetitive;
- schimbarea activităților. Jucătorii pot alege să se lupte cu adversari mult mai puternici, fără să folosească armele câștigate sau abilitățile dobândite până la acel nivel.

La acestea am mai adăuga creșterea gradului de interac-tivitate, posibilitatea ca jucătorii reali să comunice între ei pentru a îndeplini un scop comun, ceea ce este posibil mai ales în cazul jocurilor de tip *MMORPG*. Posibilitatea de a lua decizii care să afecteze mersul jocului, alternarea perioadelor de acalmie și de activare, expunerea treptată a jucătorului la provocările jocului și, nu în ultimul rând, a avea o poveste interesantă sunt câteva dintre caracteristicile unui joc care împiedică apariția plictiselii.

Trebuie să menționăm că sunt studii care, deși nu își propun absolut deloc să lucreze cu variabile precum plictiseala sau anxietatea, creează un design experimental în care aceste emoții să fie controlate, pentru a reliefa mai clar variabilele țintă. De exemplu, Gabbiadini și colegii săi (2016) testau dacă preluarea unor roluri masculine în jocul video va reduce empatia cu femeile victime ale violenței. Toate jocurile implicate în procedura experimentală (unul violent și sexist, unul violent și unul nonviolent) au fost practicate la un nivel de dificultate intermediar, pentru a evita atât apariția plictiselii, cât și a frustrării. Rezultatele au arătat că jocurile violente și sexiste accentuează identificarea cu stereotipul masculin, ceea ce este un predictor al empatiei scăzute cu femeile victime ale violenței.

În unele cercetări experimentale, plictiseala este văzută ca un rezultat al interacțiunii dintre o stare emoțională de intensitate scăzută și lipsa unui comportament care să aibă un scop clar (Mathiak *et al.*, 2013). Pentru a testa această ipoteză, participanților la un studiu experimental li s-au măsurat frecvența și intensitatea emoțiilor pozitive și negative (folosind *The Positive and Negative Affect Schedule – PANAS*), dar și activitatea hemodinamică a creierului, folosind imagistica prin rezonanță magnetică funcțională (jucătorii s-au jucat în interiorul scannerului). Rezultatele au arătat că, pe măsura creșterii afectivității pozitive, se înregistra o scădere a activării amigdalei, iar creșterea afectivității negative (cauzată de o experiență a jocului video neplăcută) corela cu scăderea activării hipocampusului. Rezultatele sprijină, astfel, situația inversă: activarea hipocampusului (care duce la scăderea afectivității negative) sprijină activitatea de planificare a acțiunilor jucătorilor în timpul perioadelor de repaus în joc și-i protejează de apariția plictiselii.

Chiar și în cazul jucătorilor împătimiți de jocuri, care își dedică zilnic timp acestei activități, plictiseala cauzată de joc nu este exclusă. Deși nu am găsit în literatura de specialitate studii experimentale care să cerceteze de ce ne plictisim de jocurile video, pe internet găsim bloguri și alte resurse similare dedicate acestui subiect (de exemplu, *Why Video Games Get Boring: The Psychology Of Fun*, 2019). Dintre factorii implicați în apariția plictiselii, iată câțiva care sunt menționați mai des:

- acțiunile, decorurile, mișcărilor etc. sunt repetitive;
- elementele surprinzătoare lipsesc cu desăvârșire, cursul acțiunii este predictibil;
- nu sunt prezente suficiente elemente care să facă jocul provocator sau ordinea în care este expus jucătorul la ele creează frustrare (jocul este prea dificil încă de la început);
- acțiunea se dezvoltă foarte lent, nu se întâmplă nimic notabil în joc, scenele în care jucătorul nu poate să intervină sunt prea lungi;

- lipsesc recompensele pentru activitățile din joc: puncte de experiență, trofee, armuri, abilități etc.;
- jocul pur și simplu nu se potrivește profilului jucătorului, nu este distractiv pentru persoana respectivă;
- jucătorul a jucat prea mult un anume joc.

Unele jocuri conțin plasare de produse, de înțeles dacă ne gândim că astfel sunt suportate o parte din cheltuielile de producție. În lumea virtuală, recunoașterea unor produse reale are uneori un efect amuzant (de exemplu, în *The Last of Us 2*), dar alteori devine plictisitoare prin supraexpunere și repetarea stimulilor. Așadar, plasarea produselor trebuie să respecte un echilibru între o fază de *wear-in*, când brandul devine din ce în ce mai familiar și se creează o atitudine pozitivă față de acesta, și o fază de *wear-out*, când supraexpunerea duce la plictiseală, iritare, atitudine negativă față de produsul respectiv (Martí-Parreño *et al.*, 2017).

Experiența jocului video și intrarea în starea de flow

Conceptul de *flow* propus inițial de Csikszentmihalyi în anii 1990 este des utilizat astăzi și pentru a descrie experiența de a juca un joc video cu plăcere, ca urmare a potrivirii optime între abilitățile jucătorului și provocările jocului. În timpul stării de *flow*, jucătorii pot să ignore senzații precum cele de foame și frig sau emoții de incertitudine, chiar anxietate (Khang *et al.*, 2013), deoarece ei trăiesc o stare de împlinire dată de capacitatea de a supraviețui în condiții de solicitări intense ale jocului, cărora ei reușesc să le facă față (Butler *et al.*, 2011).

Experiența unor jocuri prea dificile sau prea ușoare alterează starea de *flow*. Când jocul devine prea dificil, jucătorul este supraîncărcat (abilitățile sale nu mai fac față), iar când jocul devine prea ușor (abilitățile sunt cu mult peste ceea ce solicită jocul), se instalează plictiseala, în ambele situații experiența de *flow* fiind inexistentă (Klarkowski *et al.*, 2015).

În literatura de specialitate, de regulă se consideră că plictiseala poate să apară în timpul jocului când provocările acestuia sunt reduse: când adversarii din joc sunt prea slabi, când resursele (muniția, poțiunile pentru refacerea sănătății sau a altor atribute) sunt abundente, când acțiunile cerute de joc sunt prea repetitive sau când posibilitățile jucătorului de a-și alege armele sau strategia de joc sunt restricționate (Klarkowski *et al.*, 2015; Pasch *et al.*, 2009). În urma experiențelor personale de joc, tot aici am mai include așa-numitele *quick-time events* (secvențe de joc în care jucătorul trebuie să apese, de regulă într-un interval foarte scurt de timp, o anumită secvență de butoane pentru ca personajul său virtual să realizeze anumite acțiuni) și scenele în care personajul virtual are capacitatea de mișcare extrem de redusă, dar trebuie să se deplaseze pe o distanță destul de mare, fără ca între timp să se întâmple ceva semnificativ.

Astfel de momente mai puțin provocatoare apar însă în toate jocurile video, indiferent de tipul acestora. Uneori, ele au rolul de a detensiona, de a permite jucătorului să își coboare nivelul de activare indus de o confruntare cu un adversar, să își adune resurse noi, pur și simplu să se odihnească sau să se simtă „în siguranță” în lumea virtuală. Inclusiv jocurile cu mare succes financiar (de exemplu, *God of War* sau seria *The Last of Us*) au astfel de momente. Momentele de plictiseală în jocuri nu sunt neapărat ceva rău; ele pregătesc jucătorul pentru ceea ce urmează și doar arată că, pentru moment, jucătorul nu este implicat într-o activitate cu semnificație.

În funcție de interacțiunea provocărilor jocului și de abilitățile jucătorului, se preconizează apariția a patru stări (Pasch *et al.*, 2009):

- *anxietatea*, când provocările sunt mari, dar abilitățile nu le fac față;
- *apatia*, când provocările sunt mici, iar abilitățile au un nivel scăzut;

- *plictiseala și/sau relaxarea*, când provocările sunt mici, dar abilitățile sunt foarte dezvoltate;
- *flow*, când atât provocările, cât și abilitățile au un nivel ridicat.

Cheia depășirii plictiselii este însă senzația pericolului care pândește după colț, momentele de joc în care abilitățile jucătorului sunt din nou solicitate, iar de fapt, alternanța eficientă a scenelor de relaxare și a celor de tensiune pot crea experiența de *flow*. Alteori, chiar dacă aparent scena de joc este lipsită de provocări, starea de *flow* este menținută de estetica jocului, de plăcerea de a explora, de scufundarea în lumea virtuală.

Când plictiseala este scopul

Sunt situații în care jocurile își propun să creeze intenționat plictiseală, dorind, de fapt, să transmită un mesaj emoțional foarte puternic (Ruberg, 2015). De exemplu, jocul *Mainichi* presupune ca jucătorii să intre în lumea virtuală folosind un personaj atipic pentru jocurile video: o femeie de culoare, *transgender*. Sarcina este de a lua decizii banale care ar trebui să influențeze viața de zi cu zi a personajului virtual, dar, de fapt, jocul se termină mereu la fel, indiferent de deciziile luate: personajul mărturisește că se simte profund nefericit, iar apoi totul se reia, din ce în ce mai plictisitor și mai predictibil. Este, de fapt, mesajul intenționat al jocului, acela că a trăi o viață marginalizată, neprivilegiată nu este deloc amuzant.

3. Jocurile video active. De ce ne plictisim (și) de ele?

În stilul de viață al copiilor și al tinerilor de azi s-au produs schimbări importante, de la alimentație și petrecerea timpului liber la interacțiunea cu școala sau alegerea carierei (Drugaș, Ciordaș, 2017). Printre efectele nedorite ale acestor schimbări se numără creșterea pe plan mondial a procentului de copii supraponderali. Dacă până nu demult se vorbea despre necesitatea exercițiilor fizice sau a dietei mai ales pentru persoanele adulte, astăzi constatăm că îngrijorările se îndreaptă și asupra copiilor și tinerilor, iar industria jocurilor video a fost una dintre primele care au făcut pași serioși în această direcție (Barnett *et al.*, 2011).

Mai concret, este vorba despre perifericele care se pot utiliza împreună cu un computer, un laptop sau o consolă pentru a surprinde mișcările jucătorului și a le integra în jocuri, iar jocurile respective se numesc *jocuri video active*. Aceste jocuri bazate pe mișcare le solicită jucătorilor să-și miște activ corpul pentru a interacționa cu lumea virtuală, având, astfel, beneficii pentru sănătate (Pasch *et al.*, 2009).

De exemplu, seria de jocuri *Just Dance* (disponibilă pentru PC, Xbox și PS) le permite mai multor jucători reali să participe la concursuri de dans virtuale (folosind piese muzicale pe toate gusturile), în care punctele se acordă în funcție de cât de mult se apropie mișcările din realitate de cele de pe ecran. În lipsa unei camere dedicate, jucătorii pot folosi inclusiv telefoanele mobile, iar dificultatea dansurilor este gradată, de la unele în care mișcările sunt simple la unele în care este nevoie de un nivel semiprofesionist.

Date fiind popularitatea jocurilor video și faptul că astăzi copiii sunt mai dispuși să-și găsească distracții în interior (să ne gândim ce a însemnat pentru mulți dintre ei perioada

mai 2020 – mai 2021 în contextul pandemiei de COVID-19), cu siguranță că oferta jocurilor video pentru a acumula cele 60 de minute zilnice de exercițiu fizic nu este de neglijat.

Într-o metaanaliză a unor cercetări care puneau în evidență nivelul efortului fizic în timpul jocului, Barnett și colaboratorii săi (2011) identificau că, în medie, efortul fizic era ușor peste nivelul moderat. Aceiași autori subliniau însă că angajamentul în astfel de jocuri active este mai scăzut (spontan, jucătorii le aleg mai rar pentru a le juca de plăcere), iar în plus imersiunea în joc (impresia de „scufundare” în lumea virtuală) este mai scăzută (Drugaș, 2010). Ca urmare, efectele pozitive pe termen lung ale jocurilor active ar putea fi destul de reduse.

Una dintre explicații este *plictiseala*, care apare în timpul jocurilor active *singleplayer*. La un moment dat, mișcările devin repetitive, alteori prea dificile sau poate jucătorii învață să obțină maximul de puncte cu efort cât mai mic. Cu alte cuvinte, starea de *flow* dispare pentru că provocările sunt prea mici sau prea mari. De exemplu, în unele jocuri active (*Nintendo Wii Ping-Pong*), un zvâcnet bine coordonat al încheieturii poate aduce la fel de multe puncte ca mișcarea întregului corp. Vestea bună este că jocurile care permit intrarea mai multor jucători reali par să susțină motivația pentru mișcare, chiar și la o intensitate mai ridicată (Barnett *et al.*, 2011), probabil în aceste situații plictiseala instalându-se mai greu.

Așadar, un joc video activ reușit trebuie să asigure un echilibru între provocările sale și abilitățile jucătorului; ideal ar fi ca jocul să-și poată adapta autonom și automat gradul de dificultate (Pasch *et al.*, 2009).

4. Jocurile video violente. Agresivitatea și predispoziția spre plictiseală

Este adevărat că, printre controversese mult mai spectaculoase care se învârt în jurul industriei jocurilor video, cum ar fi agresivitatea sau dependența, studiul plictiselii nu s-a numărat printre priorități. Au fost adesea luate ca atare explicații simpliste: „Ne jucăm pentru că ne place”, „Ne jucăm pentru că ne plictisim”, dar a fost ignorat reversul medaliei: „De ce ne plictisim de jocul video?”.

Concepția potrivit căreia jocurile video violente cresc nivelul agresivității este foarte întâlnită, susținută fiind și de studii experimentale (Anderson, Dill, 2000). Dincolo de condițiile de laborator, legătura dintre violența din joc și agresivitate este mai puțin evidentă, cercetările arătând mai degrabă că efectele descrise sunt un efect al amorsajului cognitiv și că au un efect scurt, de până la 15 minute (Kühn *et al.*, 2019).

Căutând să identifice în schimb efecte pe termen lung ale practicării jocurilor video violente, Kühn și colaboratorii săi (2018) au aplicat un set mare de chestionare, măsurând, printre altele, și predispoziția spre plictiseală. Unii dintre participanți s-au jucat timp de două luni, în fiecare zi, doar *Grand Theft Auto V* (considerat joc violent), alții doar *The Sims 3* (joc nonviolent), iar alții nu s-au jucat deloc. Cercetătorii nu au identificat diferențe semnificative între grupuri la finalul perioadei, și nici schimbări față de nivelul de bază, măsurat înaintea expunerii la joc, comparativ cu un *follow-up* realizat la două luni după intervenție, pentru aproape niciuna dintre variabilele măsurate: agresivitate, empatie, impulsivitate, sănătate mintală, funcții executive.

În încercarea de a găsi o relație între jocurile video violente și agresivitate, cercetătorii au încercat uneori să folosească jocuri în care personaje cu aspect uman se luptă

pentru a-și ucide oponentul (seria *Mortal Kombat*, de exemplu) sau ucid în mod intenționat pentru a-și atinge scopul (seria *Grand Theft Auto*). În afara conținutului jocurilor, ar fi bine să se țină cont însă și de durata expunerii la experiența virtuală, existând designuri în care timpul de joc a fost de doar cinci minute, dar și designuri cu expunere de 75 de minute (Sherry, 2001). Dacă durata prea scurtă de expunere ar putea să nu creeze efectul dorit (jucătorii nu au timp să se obișnuiască cu comenzile), în schimb durata foarte mare ar putea duce la apariția plictiselii sau a oboselii, jucătorii fiind forțați să se joace o perioadă mai lungă decât doresc.

Dacă jocurile video violente sunt acuzate că cresc agresivitatea jucătorilor, ce se întâmplă dacă doar vizionăm scenele agresive? Pornind de la asumția că simplul privit ar trebui să fie mai plictisitor decât jucatul, Tamborini și colaboratorii săi (2001) încercau să arate, într-un studiu experimental, că ostilitatea este un rezultat al plictiselii, nu al conținutului violent al jocului. Participanții au fost repartizați în patru grupuri, astfel: primul grup a jucat un joc video violent de tip *VR* (*virtual reality*), al doilea grup a observat jocul violent când altcineva se juca (tot *VR*), al treilea grup a jucat un joc nonviolent (standard, non-*VR*), iar ultimul grup a observat jocul nonviolent când altcineva se juca (tot non-*VR*). După această fază a studiului, toți participanții au completat un set de chestionare care au măsurat distresul, prezența în joc, plictiseala și frecvența gândurilor ostile.

Două concluzii ale experimentului trebuie subliniate: (1) distresul a avut nivelurile cele mai ridicate, după cum era de așteptat, la grupul care a jucat jocul violent *VR*, dar nivelul următor a fost înregistrat la cei care au observat jocul *VR*. Autorii nu excludeau posibilitatea ca plictiseala să crească tendința de a raporta un stres mai ridicat; (2) contrar expectanțelor, frecvența gândurilor ostile era ușor mai mare la cei care au observat jocul *VR* decât la cei care l-au jucat.

Un posibil efect al practicării jocurilor video este echilibrarea nivelului de activare. Deși ipoteza aceasta a catharsisului este interesantă, din punct de vedere metodologic ar fi nevoie de câteva condiții (Sherry, 2001). Participanții ar trebui să poată alege în ce fel doresc să-și diminueze starea de activare (prin joc, citind o carte, vizionând un film etc.). Dacă aleg jocul, participanții ar trebui să înceapă jocul aflându-se deja într-o stare de furie (măsurată), iar la finalul experienței de joc să fie retestați pentru a vedea dacă a scăzut nivelul activării. Ultima condiție ar fi ca participanții să poată alege când să termine sesiunea de joc, dacă au senzația că nivelul lor de activare a coborât semnificativ.

Dacă jocul poate servi la reducerea activării, înseamnă că sesiunile prelungite de joc (specifice copiilor și adolescenților) ar trebui să împiedice transferul agresivității din joc către lumea reală, iar tendința părinților de a limita timpul de joc ar putea mai degrabă să dăuneze (Sherry, 2001), mai ales dacă jocul este oprit înainte de descărcarea impulsului agresiv. Autorul citat atrăgea totuși atenția că studiile în această direcție au raportat mărimi ale efectelor destul de mici, ceea ce ar însemna fie că deja participanții sunt plictisiți de joc, fie că reducerea activării s-a produs foarte repede, fie că s-a dezvoltat o insensibilitate la violența din joc.

5. Jocurile video educative sunt plictisitoare?

Aceste jocuri gândite pentru a educa au dat adesea greș pentru că nu au asigurat o înțelegere adecvată a sarcinilor de joc, au stimulat prea puțin motivația intrinsecă și, într-un cuvânt, au fost plictisitoare (Buday *et al.*, 2012). Ele sunt cunoscute sub numele de „jocuri video serioase” (*serious video games*), fiind create cu un alt scop decât simpla distracție.

Sunt incluse aici jocurile educaționale, unele dintre simulațiile folosite în aviație sau apărarea națională, simulațiile de dezvoltare urbană etc. Buday și colaboratorii săi menționau în 2012 că o căutare Google folosind cuvintele *boring serious games* (jocuri serioase plictisitoare) găsea mai mult de trei milioane de rezultate, dar o căutare realizată de noi în 25 mai 2021 identifica aproximativ 33 de milioane și jumătate! Mai în glumă, mai în serios, sintagma folosită inclusiv pe platforme de tip Reddit (pe care utilizatorii pot să-și exprime părerile despre conținuturile postate de alți utilizatori) este că creatorii de conținut pentru jocuri video serioase „extrag distracția” din jocurile video (originalul englezesc sună ceva mai vulgar: *they suck the fun out of video games*) (The WayneMcPaine, 2019).

Care sunt motivele pentru care astfel de jocuri sunt plictisitoare?

Un prim motiv ar fi pur și simplu că jocul nu este suficient de atractiv. Deși poate aduna o echipă impresionantă de graficieni, informaticieni și specialiști în diverse domenii către care este orientat jocul, ceea ce lipsește în cazul jocurilor nereușite este că nu au avut în echipa de creație persoane care să se fi jucat efectiv. Ca urmare, conținutul acestor jocuri poate fi bun din punct de vedere științific, dar să nu atragă jucătorii. Desigur, se poate întâmpla și invers, ca jocurile să fie destul de distractive, dar să le lipsească partea de conținut pentru care au primit finanțarea (Buday *et al.*, 2012).

Un al doilea motiv este legat de mecanica jocului (comenzile pe care trebuie să le folosească jucătorul) și de modul în care rulează jocul. De regulă, comenzile pentru mișcarea personajului virtual și pentru efectuarea acțiunilor sunt relativ similare între jocuri. Cu cât deosebirile sunt mai mari, cu atât curba învățării este mai abruptă și jucătorul se poate plictisi de joc înainte să învețe să se joace efectiv. Interesant este că un joc video distractiv este tolerat mult mai bine și

va avea succes financiar mai mare decât un joc plictisitor, dar care rulează bine; ceea ce contează este ca jucătorul să fie implicat în joc (Buday *et al.*, 2012).

În al treilea rând, publicul țintă al jocului poate fi greșit identificat. În timp ce jocurile destinate distracției reușesc să atragă grupuri eterogene de jucători (cu vârste diferite, cu experiențe diferite), jocurile video educaționale, de exemplu, se orientează asupra unui public-țintă foarte restrâns, din care cei mai mulți sunt copii cu vârste între 8 și 10 ani (Buday *et al.*, 2012). Conținuturile destinate acestora trebuie bine analizate; de exemplu, un joc care face referire la rolul alimentației este puțin atractiv pentru copii (deși din punctul de vedere al graficii poate să fie reușit), dar să le placă mai mult părinților (care bineînțeles că în rare situații vor juca jocuri destinate copiilor de 10 ani). Ambele categorii de jucători se vor plictisi copios cu un astfel de joc, dacă producătorii se vor baza doar pe conținutul acestuia pentru a-l promova și vinde. Cu alte cuvinte, încercările de a transforma subiecte plictisitoare pentru copii în jocuri atractive (a se citi „distractive”) sunt extrem de dificile. Din experiența familială personală, am identificat puține astfel de jocuri educative atractive și nici măcar ele nu au reușit în toate sarcinile pe care le solicitau jucătorului.

Această tendință de a considera că jocurile video educative sunt plictisitoare nu trebuie însă absolutizată, Schäfer și colaboratorii săi (2013) afirmând că discuția pe această temă devine deja un clișeu. În realitate, afirmă autorii citați, există o multitudine de abordări pedagogice care încearcă să facă jocurile educative mai relevante pentru jucător, mai interesante, mai distractive. Ele stimulează învățarea prin colaborare și cresc nivelul motivației și entuziasmul jucătorilor, oferindu-le posibilitatea să intre în competiție. Ca urmare, câtă vreme jocurile sunt populare, interactive, competitive, câtă vreme simplifică evaluarea și sunt distractive, Schäfer și colaboratorii săi susțineau că pot fi privite ca o metodă eficientă de a transmite inclusiv concepte abstracte.

6. Pot computerele să ne detecteze plictiseala?

Motivațiile care stau la baza implicării în joc, a deciziei de a-l continua spontan sau de a-l relua la un moment dat sunt extrem de diverse. Este evident deci că identificarea unui tipar de factori care să-i mulțumească pe toți jucătorii de jocuri video este un obiectiv de neatins. Soluția pentru a găsi ceea ce i se potrivește fiecărui jucător este însă una pe cât de elegantă, pe atât de futuristă: computere care reușesc să „citească” emoțiile.

Astfel de gadgeturi au ca scop identificarea emoțiilor jucătorilor, obiectivul fiind menținerea implicării acestuia în joc, analizând trei clase de emoții pentru aceasta: plictiseala, anxietatea și angajamentul în joc (Kim *et al.*, 2018). De exemplu, când este detectată plictiseala, jocul poate crește automat dificultatea jocului, iar când este detectată anxietatea, poate fi scăzută dificultatea, fără ca jucătorul să își dea seama foarte clar că s-a schimbat ceva.

Ce indicatori pot fi măsurați pentru a detecta plictiseala?

Răspunsul depinde de ce fel de date dorim să adunăm și de cât de mult vom interfera cu experiența jocului. Deși oferă neîntrerupt informație în timpul experienței jocului, unii dintre senzorii care trebuie atașați corpului jucătorului pot fi inconfortabili, restricționând mișcările naturale ale acestuia, astfel jucătorul conștientizând mereu că este monitorizat; tocmai de aceea rezultatele obținute astfel pot fi ușor artificiale (Bevilacqua *et al.*, 2019). Enumerăm aici, de exemplu, răspunsul galvanic al pielii (*galvanic skin response* – *GSR*), rata pulsului, tensiunea arterială sau modificările volumului sângelui. Pot fi utilizate însă și gadgeturi nonintruzive, dedicate analizei expresiilor faciale, gesticii sau orientării privirii, care interpretează emoția jucătorului pe baza imaginilor filmate.

Tot nonintruzive au devenit în ultima perioadă și unele dintre instrumentele care măsoară, de exemplu, rata pulsului de la distanță.

Kim și colaboratorii săi (2018) enumerau și descriau mai multe modalități de investigare a plictiselii. Studiul psihologic, considerat destul de subiectiv, se bazează pe autoraportarea emoțiilor de către subiecți, folosind chestionare sau pictograme. Studiul comportamental presupune ca un expert în analiza comportamentului să evalueze expresiile faciale sau gestică unei persoane pentru a identifica indicii ale plictiselii. Autorii citați s-au concentrat asupra studiului fiziologic al plictiselii. Pentru a induce plictiseala, ei au folosit o sarcină experimentală în care participanții trebuiau să fixeze cu privirea imaginea unui nor timp de 30 de secunde, apoi să urmărească un stimul video în care un cerc mic se mișcă în sensul acelor de ceas pe circumferința unui cerc mare, timp de 90 de secunde. În această perioadă, se culegeau date despre orientarea privirii și undele cerebrale. La finalul sarcinii a fost aplicat și un scurt chestionar de autoevaluare a plictiselii. Kim și colegii săi (2018) identificau, astfel, un tipar de asociere între orientarea privirii și undele cerebrale (evidențiate prin EEG), când oamenii se simt plictisiți, iar măsurările fiziologice au corelat în mare parte cu raportările subiective.

Cum învață un gadget să identifice plictiseala jucătorului?

Utilizarea jocurilor video pentru a induce emoții este superioară altor tehnici experimentale, cum ar fi prezentarea imaginilor sau a unor secvențe filmate, deoarece subiectul este mai mult decât un simplu spectator, expus pasiv stimulilor. Prin jocuri, subiectul nu doar că trebuie să se miște mai mult, dar primește și un rol activ pentru a manipula acțiunile, ceea ce face mult mai probabilă apariția vizibilă a unor emoții.

O strategie aparte pentru identificarea plictiselii a fost testată într-un studiu experimental recent (Bevilacqua *et al.*, 2019). Autorii propuneau un program care să „învețe” profilul

emoțional al jucătorului în timpul interacțiunii cu un joc cu rol de calibrare, proiectat special pentru a induce anumite emoții.

În etapa de calibrare, dificultatea inițială a sarcinilor din jocul video este scăzută, acțiunile solicitate fiind ușor de prezis; surprizele lipsesc în această fază, timpul trece și jucătorul se vede nevoit de multe ori să aștepte. De fapt, scopul este de a induce o stare de plictiseală. Dificultatea jocului este crescută treptat, jocul solicitând din ce în ce mai mult jucătorul, până când acesta va fi copleșit de sarcini și ducând, astfel, la instalarea stresului. Bineînțeles, acest moment poate să varieze în funcție de experiența de joc, de dexteritate, de stilul de joc etc. Provocările jocului vor fi din ce în ce mai mari, până când jucătorul nu le mai poate face față și va pierde jocul (personajul pe care îl conduce va deceda). În tot acest timp, jucătorul este urmărit de o cameră video, iar imaginile filmate sunt procesate de un soft special conceput, extrăgându-se informații despre rata pulsului și expresiile faciale ale jucătorului.

Practic, programul va învăța să identifice plictiseala și să o distingă de stres, iar rezultatele sunt cu atât mai precise cu cât programul este folosit mereu de aceeași persoană. După faza de calibrare, persoana poate juca orice alt joc, câtă vreme îi sunt monitorizați în continuare indicatorii fiziologici enumerați, iar programul va reuși să estimeze nivelul stresului și al plictiselii.

În studiul lui Bevilacqua și al colaboratorilor săi (2019), acuratețea cu care programul reușea să identifice plictiseala și stresul în afara condiției de calibrare era de 61,6%. Deși procentul este semnificativ mai mare decât nivelul șansei, autorii considerau că deocamdată este prea mic pentru a permite utilizarea comercială sau educațională a unor programe bazate pe o procedură similară. Deși tehnica ar putea oferi informații despre starea emoțională a jucătorilor, autorii studiului recunoșteau că o astfel de măsurare ar trebui însoțită de date suplimentare, obținute, de exemplu, prin aplicarea chestionarelor.

Într-o altă cercetare experimentală, Fernández-Aranda și colaboratorii săi (2012) își propuneau să creeze un joc video serios, având ca scop reglarea emoțiilor, a comportamentelor și a atitudinilor persoanelor care aveau probleme de control al impulsurilor. Ei au folosit, de asemenea, un sistem de recunoaștere a emoțiilor (furia, plăcerea și plictiseala), pe baza unor algoritmi complecși care combinau senzori atașați jucătorilor, interpretarea mimicii și analiza vocii. Conform așteptărilor, autorii găseau că o creștere a pulsului se asocia cu furia și plăcerea, iar scăderea acestuia cu plictiseala.

7. Concluzii

Dincolo de lumea jocurilor, identificarea tiparelor de manifestare a plictiselii poate avea implicații multiple, inclusiv în domeniul educațional (Kim *et al.*, 2018), deoarece plictiseala afectează concentrarea atenției, inclusiv în sarcini de învățare, și are efect negativ asupra motivației.

În sine, plictiseala care apare în jocuri nu este nici bună, nici rea (Westgate, 2020). Ceea ce contează este ce face jucătorul după ce își dă seama că se plictisește în joc. Va opri jocul și va căuta alte resurse pentru petrecerea timpului liber sau doar va schimba un joc cu altul? Recomandările pe care le făceam părinților și profesorilor într-un material care descria caracteristicile generației Z (Drugaș, 2021) făceau trimitere la restricționarea atentă de către părinți a timpului petrecut online și cu atât mai mult în lumea jocurilor. Ca urmare, poate că nu ar fi rău să profităm de faptul că uneori copiii se mai plictisesc și de jocuri și să-i atragem către activități comune care presupun *imersiunea în viața reală*.

Capitolul 8

Plictiseala și comportamentul alimentar

1. Introducere

În activitatea profesională desfășurată în calitate de psiholog școlar, am avut numeroase interacțiuni cu copii de toate vârstele, de la vârsta preșcolară până la tineri care au trecut de vârsta majoratului. Nu de puține ori comportamentul alimentar era adus în discuție de beneficiarii care solicitau consiliere: elevi, părinți și cadre didactice. Situațiile erau diverse, de la părinți care se confruntau în creșterea copiilor cu refuzul mâncării sau cu consumarea unui număr foarte restrâns de alimente (unul sau două alimente pentru toate mesele dintr-o zi) până la obsesia pentru o imagine corporală impecabilă în rândul adolescenților.

Totodată, o problemă generalizată și nu neapărat identificată exclusiv în activitățile individuale este prezența stresului în contextul plictiselii cronice sau chiar în starea de apatie și amotivație față de activități (școlare sau nu). Perioada pandemică prin care am trecut a impus adaptarea rapidă a tuturor actorilor sociali, cu atât mai mult a elevilor, a părinților și a profesorilor. Stresul intens demotivează acut. Decât să mă angajez într-o activitate sau o sarcină care îmi persistă în minte ca responsabilitate, mai bine stau pe canapea și

(conștient sau nu) cad victimă plictiselii. Este, de fapt, un paradox cu care educatorii de azi se confruntă; dacă nu vom analiza situația cu răbdare (în detaliu) și dacă vom particulariza abordarea, atunci șansele de reușită în redresarea și reechilibrarea elevilor și tinerilor vor scădea.

La întrebarea „Vă plictisiți des?”, adresată nu de mult timp elevilor de gimnaziu, răspunsurile au fost pe cât de divers exprimate, pe atât în același sens – „Da!”. Un participant a răspuns „Eu mănânc când mă plictisesc”, iar o completare exclamativă venită din grupul elevilor spunea „Dar când sunt stresată...”; modul în care a reacționat clasa mi-a transmis că foarte mulți s-au identificat cu cei doi colegi. Astfel, considerăm că o analiză a comportamentului alimentar generat de emoții, de plictiseală în speță, este necesară pentru a înțelege acest fenomen, dar mai ales pentru a găsi alternative sănătoase prin care poate fi prevenită disfuncționalitatea.

2. Comportamentul alimentar generat de emoții

Până în anii 1990 nu s-a oferit o atenție deosebită mâncatului excesiv cauzat de dispozițiile emoționale negative, cercetările fiind centrate pe tulburările alimentare precum bulimia sau anorexia (Arnou *et al.*, 1995). Totuși, trăirea unor emoții intense afectează comportamentul alimentar; unele stări afective contribuie la creșterea consumului de alimente, iar altele la scăderea acestuia.

Mâncatul emoțional (*emotional eating*) este definit ca fiind o schimbare în comportamentul alimentar determinată de stimuli emoționali, având consecințe fizice și psihologice negative (Arnou *et al.*, 1995). Autorii citați afirmă că dispoziția negativă este un factor important în declanșarea

consumului de alcool și/sau de alimente, situații în care pot să apară dezinhibarea și excesul. Comportamentul alimentar generat de emoții intense, și nu de senzația de foame este considerat un factor de risc în apariția tulburărilor alimentare, dar mai ales determină obezitate și probleme de sănătate asociate cu aceasta (Crockett *et al.*, 2015).

În 1988, Polivy, Heatherton și Herman au analizat comportamentul alimentar la persoanele care țin diete restrictive și la cei care nu adoptă niciun fel de dietă, investigând suplimentar și influența stimei de sine a participanților asupra acestor variabile. Legătura puternică dintre emoție și comportamentul alimentar a fost subliniată de autori, evidențiindu-se faptul că persoanele care au o stimă de sine negativă și urmează o dietă alimentară specifică extind atitudinea negativistă și asupra comportamentului alimentar, manifestând adesea un efort mai scăzut în respectarea dietei, așteptările lor fiind din start scăzute cu privire la reușita acesteia. De aceea, adesea, persoanele care aleg să urmeze o dietă alimentară nu au șanse de reușită în a pierde din greutate sau nu se bucură de consecințele pozitive ale dietei din cauza nivelului scăzut al stimei de sine. Persoanele care prezintă o stimă de sine scăzută sunt mult mai receptive la aspectele estetice și atractive ale mâncării.

O contribuție importantă în cercetarea comportamentului alimentar generat de emoții au avut-o Arnow, Kenardy și Agras, care, în 1995, au validat un instrument de evaluare în acest sens (*Emotional Eating Scale*). Autorii au subliniat importanța studiului comportamentului alimentar generat de dispozițiile emoționale negative. Una dintre motivațiile construirii unui astfel de instrument a fost chiar lipsa de specificitate și detaliere a stărilor emoționale negative care generează creșterea consumului de alimente. Astfel, Arnow și colaboratorii săi au realizat o serie de studii prin care și-au propus construirea unui chestionar care permite o analiză mai în detaliu a dispozițiilor negative (anxietatea, furia/

frustrarea și depresia, și a relației acestora cu comportamentul alimentar disfuncțional.

Emotional Eating Scale include o listă de 25 de itemi care prezintă diferite stări emoționale pentru care respondenții trebuie să stabilească cât de puternică este legătura cu mâncatul. Scala de tip Likert este structurată în cinci puncte: (1) lipsit de dorința de a mânca, (2) o dorință scăzută de a mânca, (3) o dorință moderată de a mânca, (4) o dorință puternică de a mânca și (5) un impuls nestăpânit de a mânca (Arnow *et al.*, 1995). Chestionarul a fost administrat unui lot de 47 de participanți diagnosticați cu obezitate și mâncat compulsiv, dar care au fost incluși într-un program pentru slăbit. În timpul screeningului realizat în timpul interviului inițial, participanții au prezentat următoarele descrieri: lipsa controlului sau incapacitatea de a se opri din mâncat în timpul episoadelor de mâncat compulsiv, conștientizarea cantității mari de hrană consumată, existența în medie a două sau mai multe episoade de mâncat compulsiv în decursul unei săptămâni (perioada de evaluare fiind ultimele șase luni); de asemenea, au semnalat prezența unor factori stresori în timpul acestor episoade. Prima validare a chestionarului a fost, așadar, pe populație clinică.

Un studiu oarecum în contrast a fost derulat de Evers și colaboratorii săi (2009), care sugerau că există un risc crescut de subiectivism atunci când persoanele sunt rugate să se autoevalueze în ceea ce privește cantitatea de alimente consumată în situațiile emoționale negative. Propriul nostru comportament, în general, este perceput într-o manieră inadecvată și subiectivă de noi înșine. Aceste concluzii cu privire la supraestimarea consumului de alimente în situațiile emoționale negative (de către cei care se consideră *emotional eaters*) au fost extrase în urma unui experiment de laborator (Evers *et al.*, 2009). Reflectarea retrospectivă a emoțiilor ca determinanți ai comportamentului (alimentar sau nu) pare a fi o metodă ce nu este recomandată a fi

folosită exclusiv și independent. Astfel, autorii au atras atenția asupra prudenței pe care cercetătorii trebuie să o dea deosească atunci când realizează studii bazate pe autoevaluare comportamentală, sugerând folosirea și a altor mijloace de testare complementare. Obiectivul este de a surprinde cât mai exact dacă factorii determinanți ai comportamentului alimentar emoțional sunt cu adevărat emoțiile negative sau factori externi, cum este disponibilitatea alimentelor, sau factori interni, precum senzația de foame.

În 2008, Macht a realizat o metaanaliză a studiilor care au cercetat natura schimbărilor comportamentului alimentar generat de emoții, iar în urma acestui demers, Macht a subliniat existența a cinci tipuri de relații emoție – comportament alimentar:

1. emoții care controlează alegerea alimentelor (entuziasmul ne determină să alegem un aliment, pe când tristețea sau frustrarea alte alimente);
2. suprimarea emoțională a aportului alimentar (face referire la dezvoltarea unor stări emoționale neutre în timpul meselor);
3. deteriorarea controlului cognitiv al comportamentului alimentar (o lipsă a raționalizării motivului pentru care mâncăm);
4. reglarea stărilor emoționale prin intermediul comportamentului alimentar (consumul unui tip de aliment provoacă plăcere, astfel, starea emoțională se schimbă din negativă în pozitivă);
5. starea emoțională în congruență cu comportamentul alimentar (natura emoțiilor și intensitatea acestora sunt în consens cu comportamentul alimentar).

Pentru a ajunge la descrierea clasificării de mai sus, Macht (2008) a analizat atât caracteristicile individuale, cât și trăsăturile emoțiilor trăite. Dintre emoțiile incluse în metaanaliză

au fost: dispoziția negativă, frica, excitația, furia, stresul, bucuria, tristețea și stările depresive. Concluziile metaanalizei au reliefat că, la persoanele care au obiceiuri alimentare normale, echilibrate, creșterea consumului este influențată de intensitatea emoțiilor trăite, fiind, astfel, evidențiată congruența dintre intensitatea emoției și cantitatea de hrană. Totuși, ceea ce trebuie să ne reamintim este faptul că relația dintre emoție și comportamentul alimentar este dinamică, motivația, de exemplu, fiind un factor care poate modera legătura dintre ele.

3. Plictiseala ca determinant al comportamentului alimentar

Un aspect important la vârsta adolescenței este petrecerea timpului liber împreună cu prietenii, activitatea de socializare derulată în diferite contexte – unele formale, bine structurate, altele informale, desfășurate ad-hoc –, acestea fiind principala lor preocupare. Tinerii care, din diferite motive, au dificultăți în a iniția/desfășura astfel de activități în timpul liber prezintă un risc crescut de apariție a comportamentelor nesănătoase sau a depresiei. Caldwell și Smith (1995) au stabilit că 9% dintr-un total de 2.756 de tineri afirmă că se plictisesc în timpul liber dedicat exclusiv relaxării și odihnei, iar 18% folosesc acest timp pentru a reiniția interacțiunii sociale. În urma acestui studiu, autorii au identificat că fetele care se plictisesc în timpul liber au rare inițiative de agrement, iar băieții aflați tot în aceeași stare de plictiseală prezintă șanse scăzute de a ieși afară pentru distracții. Ce este îngrijorător în cazul plictiselii este că această stare îngreunează inițierea unor comportamente sănătoase care să combată plictiseala, fiind încurajată mai degrabă apariția comportamentelor

nesănătoase: fumatul, consumul de alcool, consumul excesiv de alimente, apariția depresiei sau a anxietății.

Plictiseala este o stare generată de factori externi, de o sarcină care nu te motivează sau nu te interesează, de un eveniment sau o situație care nu au impact asupra ta, de o acțiune monotonă sau repetitivă. Cele mai multe teorii văd comportamentul alimentar compulsiv ca un răspuns la trăirea unor stări emoționale negative, acesta ajutându-ne să dezvoltăm o stare de confort sau de satisfacție. Este necesară totuși o abordare diferențiată și individualizată a analizei plictiselii ca predictor al comportamentului alimentar generat de emoțiile negative. În ampla metaanaliză realizată de Macht în 2008, autorul a menționat doar un studiu care avea plictiseala ca subiect de cercetare, fiind inclusă în categoria emoțiilor care influențează comportamentul alimentar în sensul creșterii consumului de alimente.

Începând cu anii 2000, interesul pentru studiul influenței plictiselii asupra comportamentului alimentar a crescut. Crockett și colaboratorii săi (2015) susțineau ideea conform căreia plictiseala contribuie la mâncatul în exces, iar pentru a investiga acest lucru, au cercetat legătura dintre plictiseala pronunțată, dificultățile de gestiune a emoțiilor și prezența comportamentelor alimentare nepotrivite. În această cercetare a fost inclus un lot de 552 de studenți cu vârsta cuprinsă între 18 și 46 de ani. Studiul derulat a subliniat prezența unei legături predictive puternice între starea de plictiseală intensă și stimulii externi în ceea ce privește comportamentul alimentar. Autorii concluzionau că, în starea de plictiseală intensă, comportamentul alimentar este determinat de ceva mai mult decât de stările emoționale negative (stres, anxietate, depresie).

S-au elaborat instrumente de evaluare specifice analizei comportamentului alimentar generat de emoții, fiind inclusă și plictiseala ca factor determinant (Koball *et al.*, 2012). Autorii au considerat necesară includerea în componența chestionarului original *Emotional Eating Scale* a câtorva itemi

dedicați plictiselii, formând, astfel, *Emotional Eating Scale (With a Focus on Boredom)*. Chestionarul include întrebări deschise pentru a evalua comportamentul respondenților în momentul în care experimentează niveluri diferite ale emoțiilor (anxietate, furie/frustrare, depresie și plictiseală).

Aplicarea chestionarului *Emotional Eating Scale (With a Focus on Boredom)* s-a realizat pe un grup de 139 de participanți cu vârsta minimă de 18 ani, dintre care 70% au fost fete. Participanților li s-a cerut să completeze chestionarul online, fiind rugați să numească patru lucruri pe care le fac de obicei când sunt anxioși, furioși/frustrați, depresivi și plictisiți. Primele trei emoții fac parte din scala originală, pe când plictiseala este o subscală adăugată de Koball și colaboratorii săi (2012). Ca sinonime cu conceptul de „plictiseală”, autorii au folosit: „Blah!”, „Nimic de făcut”, „Nestimulat”, „Lipsit de entuziasm”, „Neliniștit”, „Dezinteresat”. Așa cum s-au așteptat, autorii au identificat o legătură puternică între plictiseală și comportamentul alimentar. Așadar, mâncatul a fost considerat ca prim comportament pe care participanții îl aveau în situațiile în care se simțeau plictisiți.

În concluziile validării acestei forme extinse a chestionarului, autorii au subliniat două idei centrale: respondenții au raportat mult mai des mâncatul generat de plictiseală comparativ cu cel determinat de alte emoții negative, dar și că plictiseala este considerată un construct diferit de celelalte emoții negative. Ceea ce au evidențiat autorii este faptul că plictiseala reprezintă un determinant important al comportamentului alimentar și că aceasta trebuie analizată ca o dimensiune separată în relația sa cu alimentația determinată de emoții.

4. Bunătățile alimentare ca recompensă sau simplă strategie de evitare a plictiselii?

Dacă facem o mică incursiune în timp, ne aducem aminte că în copilărie, pentru diferite mici (sau mari) reușite, eram recompensați cu „ceva bun”. Odată cu trecerea timpului, am ajuns fiecare să ne putem recompensa singuri, din nou cu mici sau mari „bunătăți”, după mici sau mari reușite. Dacă facem o analiză a recompenselor alimentare primite de noi când eram copii și cele primite de copii azi, aceștia din urmă sunt mult mai privilegiați. Astăzi, copiii dispun de o diversitate mult mai mare a bunătăților, de o accesibilitate crescută la orice își doresc sau nu își doresc. De fapt, recompensele alimentare tind să-și schimbe valența pentru ei. Copiii și tinerii de azi pot avea acces rapid la satisfacerea oricărei nevoi și/sau dorințe/moft, iar în relație directă cu disponibilitatea continuă a părinților de „a face totul pentru ca copiii lor să fie fericiți”, bunurile alimentare sau materiale își pierd din importanța pe care noi le-am oferit-o acum câteva zeci de ani. În această situație, părinții/educatorii trebuie să evalueze cât de obiectiv se poate de ce duc punga de pufuleți (sau „bunătățile la purtător”) cu ei când ies la plimbare; de ce îi întreabă foarte des pe copii dacă doresc să le cumpere una, alta; sau chiar... de ce copiii continuă criza de afect, refuzând orice gustare delicioasă existentă deja la purtător sau posibil de procurat ca prin magie? Atenție la valența pe care o oferim gustărilor, pentru a nu cădea în extrema în care oferim copiilor bunătăți „pentru a-i activa”, „pentru a-i binedispune”, „pentru a-i ferici”, „pentru a nu se plictisi” sau „pentru a nu ne mai bâzâi”.

Cercetările din domeniu au urmărit diferențierea dintre mâncatul ca mijloc prin care scăpăm de plictiseală și consumul de alimente ca formă de recompensă personală. În acest

sens, Havermans și colaboratorii săi (2015) au investigat posibilitatea apariției a două tipuri de determinanți ai comportamentului alimentar: unul este definit de întărirea pozitivă (dorința de a ne recompensa) și celălalt de întărirea negativă (a scăpa de plictiseală). Pentru a stabili care dintre acești determinanți sunt mai reprezentativi, autorii au creat o situație experimentală în care subiecții au vizionat atât un material cu valență neutră, cât și un material monoton, repetitiv, cu durata de o oră (valență negativă – plictiseală).

Participanții au avut acces liber la bomboane M&Ms atât pe durata materialului video neutru, cât și pe durata materialului video monoton și repetitiv. În ultima situație, lotul de subiecți a devenit plictisit, obosit și frustrat. Aceste trei stări emoționale au fost evaluate înainte și după vizionarea materialului video cu valență neutră, dar și înainte și după materialul monoton și repetitiv. Subiecții au înregistrat diferențe semnificative în ceea ce privește nivelul plictiselii, oboselii și frustrării în timpul vizionării materialului monoton și repetitiv. S-a observat, de asemenea, creșterea semnificativă (aproape dublă) a consumului de bomboane M&Ms în situația experimentală în care nivelul celor trei emoții era crescut, comparativ cu perioada în care s-a vizionat materialul video cu valență neutră. Concluzia cercetării realizate de Havermans și colaboratorii săi (2015) evidențiază faptul că plictiseala este o stare emoțională puternică ce influențează creșterea consumului de mâncare (M&Ms), subiecții alegând bunătățile ca o ocupație ce-i ajută să scape de plictiseală.

Macht (2008) evidențiază activarea mecanismelor hedonice în momentele în care consumăm diferite alimente care ne plac. Ciocolata este considerată în diferite studii ca fiind un aliment consumat cu scopul de a regla stările emoționale (Macht, 2008; Macht, Müller, 2007; Macht *et al.*, 2002).

Pentru a face o diferență mai clară între „bunătăți consumate de plictiseală” și „bunătăți consumate ca recompensă”, doresc să vă prezint o practică adoptată de ceva vreme în

cabinetul meu de consiliere de la școală. Mai tot timpul am în cabinet mici bunătăți (bomboane, caramele, mici bucăți de ciocolată). Motivul pentru care am aceste mici bunătăți în cabinet este de fapt multiplu, dar cu un sens comun – de a induce o stare de bine beneficiarilor care îmi solicită ajutorul. Ar putea fi înșelătoare această practică de a induce starea de bine cu ajutorul gustărelelor. Momentul și cantitatea în care sunt consumate aceste bunătăți sunt definitorii în ceea ce privește valența lor. Ofer aceste mici bunătăți în acele momente care impun o apreciere sau recunoștință pentru efortul, implicarea și/sau contribuția din timpul activității de consiliere (care știm că de cele mai multe ori este grea, tulburătoare, complexă și nu imediat eliberatoare). Astfel, valența oferită micilor bunătăți este una pur de recompensă pentru efortul și progresul făcut (în propria dezvoltare personală).

5. Strategii de gestionare a comportamentului alimentar în momentele de plictiseală

Evers și colaboratorii săi (2010) au analizat influența strategiilor de management emoțional, dihotomizându-le în reglare emoțională adaptativă (definită de un grad ridicat de conștientizare, evaluare și exprimare spontană a emoției) și dezadaptativă (definită prin suprimarea stărilor emoționale). Concluziile studiului au evidențiat faptul că modul în care o persoană își gestionează stările emoționale influențează aportul alimentelor consumate în acele momente. Astfel, persoanele care își conștientizează și autoevaluează starea afectivă, dar mai ales aleg să-și exprime spontan emoțiile, nu au un comportament alimentar diferit, astfel, consumul de hrană nu suferă modificări în sensul creșterii acestuia.

În schimb, persoanele care gestionează deficitar stările emoționale, prin suprimarea acestora, lipsa recunoașterii și exprimării lor, tind să prezinte un comportament alimentar schimbat, crescând consumul acelor mâncăruri care le fac plăcere.

Ferrell și colaboratorii săi (2020) aprofundau studiul plictiselii ca stare ce generează comportamentul alimentar și evidențiau diferențe chiar între plictiseală și alte stări emoționale. Autorii transmiteau că abordarea plictiselii ca stare emoțională ce determină schimbări în comportamentul alimentar trebuie să fie diferită în raport cu alte stări emoționale, precum depresia, anxietatea sau furia. Pe lângă strategiile de management emoțional deficitar, autorii menționau chiar și slaba capacitate a memoriei de lucru ca factor de risc în creșterea consumului de alimente în momentele de plictiseală. Autorii recomandau, astfel, adoptarea unor strategii de management emoțional și de dezvoltare a memoriei de lucru ca intervenții benefice în cazul persoanelor ce adoptă un comportament alimentar modificat în momentele în care se simt plictisiți.

Căutând studii care să explice influența managementului disfuncțional al emoțiilor asupra comportamentului alimentar, am identificat o cercetare recentă (Craparo *et al.*, 2020) care a avut ca obiectiv explorarea asocierilor dintre alexitimie (incapacitatea de a recunoaște emoțiile), plictiseală și impulsivitate la pacienții diagnosticați cu tulburări alimentare. Autorii identificau tulburările alimentare (bulimia, anorexia etc.) în termenii tulburărilor emoționale, considerând comportamentul alimentar disfuncțional ca fiind o manifestare defensivă, apărută în timpul trăirii unor experiențe emoționale traumatizante. Cercetarea lui Craparo a inclus două loturi, unul cu subiecți diagnosticați cu tulburări alimentare și unul de control. Studiul evidenția faptul că subiecții cu tulburări alimentare sunt mult mai neatenți, pasivi, nu interacționează

cu mediul înconjurător, percep timpul ca trecând încet, cu o alternare dinamică a stărilor emoționale și o capacitate scăzută de a-și autoevalua starea emoțională. Toate aceste concluzii ne îndreaptă spre a căuta exact nevoia asupra căreia trebuie să intervenim, și nu să suprimăm alimentația fără a gestiona, de fapt, generatorii consumului de alimente.

O multitudine de site-uri cu specific în educația nutrițională și alimentară prezintă diferite strategii cognitiv-comportamentale prin care putem să combatem plictiseala fără a apela la o creștere a consumului de alimente. *EatingWell* este un site destinat exclusiv alimentației sănătoase, dietelor speciale în diferite boli, oferind cititorilor chiar posibilitatea de a-și individualiza un plan de intervenție (www.eatingwell.com). Aici sunt prezentate cinci strategii prin care cititorii pot să-și echilibreze comportamentul alimentar și să nu adopte un consum crescut de alimente în situațiile în care sunt stresați sau plictisiți. Înainte de toate, se recomandă să fie analizată perioada prin care trec, dar și stările emoționale și comportamentele adoptate în ultimul timp. Prin acest *auto-screening* se identifică gradul de stres, natura activităților, nivelul de plictiseală resimțit, momentele în care apare plictiseala sau alte dispoziții negative etc. Scopul lor este de a dezvolta conștiința de sine – mai exact, conștientizarea emoțiilor, comportamentelor și interacțiunilor cu care ne confruntăm în ultima perioadă de timp. Cele cinci strategii, prezentate de nutriționistul Younkin (2020), prin care putem evita/opri creșterea consumului de alimente în perioadele cu dispoziții negative sunt:

1. *realizarea unui set de exerciții de respirație* – este evidențiată importanța exercițiilor de respirație realizate timp de două-trei minute în momentele de plictiseală sau stres, fiind subliniată și importanța unor pauze de „oxigenare”, de a ieși realmente afară (pe balcon, terasă, în curte, în parc etc.);

2. *întocmirea unei liste cu activități plăcute* – identificarea unui șir de sarcini/activități atât productive, cât și de natură distractivă sau de recreere va ajuta la întreruperea relației plictiseală-gustare, făcând ceva care ne ghidează cognitiv către altă acțiune, evitând dorința de a lua o gustare;
3. *practicarea unor exerciții/activități fizice* – sunt amintite aici atât scurtele materiale video cu exerciții fizice, disponibile online, dar și pe diferite aplicații, cât și activitatea fizică sistematizată;
4. *asigurarea unui mediu suportiv* – această strategie face referire la înlocuirea gustărilor nesănătoase cu cele hipocalorice, sănătoase și nutritive; acasă, la birou sau în alte locuri în care avem micile depozite cu *snacks*-uri („ronțăieli”, cum le mai numim noi) este bine să facem curat și să le înlocuim cu gustări sănătoase;
5. *adoptarea unor mese echilibrate și a unui program de somn odihnitor* – se recomandă un *combo* din fibre, proteine și grăsimi sănătoase care ne păstrează senzația de sațietate pe o perioadă mai lungă de timp, iar programul de odihnă este necesar să cuprindă cel puțin șapte-opt ore de somn pentru persoanele adulte și nouă-zece ore de somn pentru copii și adolescenți.

Observăm că strategiile menționate de Younkin (2020) sunt centrate pe managementul comportamental, cu aplicabilitate atât ca intervenție, cât și ca prevenție. Atunci când creșterea consumului de alimente apare sporadic (în situații de stres sau plictiseală), acest comportament nu este considerat problematic, în schimb atunci când acesta devine un obicei și se întinde pe o perioadă mai lungă de timp, apare riscul de creștere în greutate sau de apariție a diferitelor probleme de sănătate (www.eatingwell.com). La finalul articolului, autoarea face trimitere și la câteva strategii cognitive,

afirmând că, înainte de a duce mâncarea la gură, trebuie să ne oprim și să ne întrebăm de ce simțim nevoia de a mânca. Dacă răspunsul este pentru că suntem plictisiți sau stresați, atunci trebuie să mâncăm o cantitate foarte mică din acele gustări și să ne căutăm alte activități prin care să ne relaxăm (în cazul în care suntem stresați) sau să ne activăm (dacă suntem plictisiți). Aceste demersuri sunt pentru a conștientiza propriile comportamente și pentru a raționaliza decizia în urma căreia alegem să mâncăm. Toate aceste demersuri comportamentale și cognitive sunt cu scopul de a identifica dacă mâncatul este influențat sau nu de natura emoțiilor noastre.

Un articol publicat online de echipa clinicii Mayo, „Weight loss: Gain control of emotional eating” (2020), începe chiar așa: „Câteodată, pofta cea mai mare de a mânca ceva bun lovește chiar atunci când te afli în cel mai slab moment din punct de vedere emoțional”. Scopul renunțării la mâncat în momentele de dispoziții emoționale negative este de a redobândi echilibrul personal, de a prelua controlul asupra propriilor dorințe, redobândind, astfel, un comportament alimentar echilibrat și sănătos. Mayo Clinic, o instituție sanitară specializată pe nutriție, dietă și alimentație sănătoasă, prezintă pe site-ul său câteva strategii prin care cititorii pot opri consumul de alimente ca mecanism de *coping* în situații emoționale dificile (www.mayoclinic.org). Ca declanșatoare ale creșterii consumului de alimente sunt enumerate următoarele situații: conflicte în cadrul relațiilor sociale, locul de muncă sau alți factori stresori, presiunea financiară, problemele de sănătate, sentimentul de singurătate etc. În ceea ce privește lista recomandărilor prezentate în „Weight loss: Gain control of emotional eating” (2020), am regăsit strategii pe care le-am enumerat mai sus, adăugând, în continuare, doar cele care completează lista:

- *întocmirea unui jurnal alimentar* – notarea alimentelor consumate, a cantității alimentelor, ora la care a avut loc masa/gustarea, cum ne-am simțit în timpul mesei și cât de flămânzi am fost; astfel, vom observa un pattern pe care l-am dezvoltat în timp, definindu-ne comportamentul alimentar și asocierea acestuia cu emoțiile simțite în acele momente;
- *verificarea senzației de foame reală* – este important să ne răspundem dacă foamea noastră este fizică sau emoțională; dacă am luat masa nu de mult timp, iar stomacul nu ne transmite semnale zgomotoase, atunci probabil nu ne este foame și trebuie să-i oferim poftei timp să dispară;
- *evitarea privării totale* – în momentele în care constatăm că am luat în greutate datorită dereglării comportamentului alimentar ca răspuns la diferite dispoziții emoționale, avem tendința/dorința/acțiunea de a ne limita aportul caloric, de a elimina alimentele de care ne este foarte poftă. Recomandarea specialiștilor este de a consuma o cantitate satisfăcătoare de alimente sănătoase, bucurându-ne ocazional de gustări de care avem poftă, dar în cantități mai mici;
- *să învățăm din greșeli* – dacă avem un episod în care am crescut consumul de alimente generat de dispoziții negative, nutriționiștii ne recomandă să ne iertăm și să începem ziua următoare încrezători; astfel, vom învăța din greșeli, încercând să creăm un plan prin care să evităm sau să prevenim creșterea consumului de alimente în momentele de dispoziții emoționale negative.

Adesea, sursele care generează diferite strategii sau planuri nutriționale încurajează autodisciplina alimentară, dar în momentul în care propriile strategii și resurse sunt epuizate, este recomandată consultarea unui specialist. În practica personală, în calitate de psiholog școlar, am observat în

rândul tinerilor (liceeni, în speță) o creștere a dependenței de nutriționist, coach, trainer sau alte forme de specialiști în dezvoltarea unui stil alimentar sănătos. Aceste programe foarte bine stabilite, cu ore exacte, cu cantități și componență nutrițională bine definite, împletite cu activități sportive, exerciții fizice individualizate oferă rezultate rapide. Beneficiarii depun eforturi mari să-și schimbe stilul și comportamentul alimentar de la o zi la alta, conform celor transmise de specialistul consultat. Există riscul ca, dacă schimbările apar doar în comportamentul alimentar și nu și în stilul de viață adoptat, revenirea la consumul crescut de alimente (generat de plictiseală sau stres) să apară imediat ce dieta sau programul prescris se încheie. Astfel, doresc să evidențiez (așa cum au concluzionat cercetările descrise în prima parte) factorii care generează creșterea consumului de alimente și intervenția asupra acelor factori. Dacă te plictisești des, activează-te; dacă ești stresat, odihnește-te; dacă ești singur, caută companie; dacă ești furios, comunică cât mai asertiv sau eliberează-ți furia printr-un sport; dacă ești trist, caută activități manuale care îți fac plăcere și te validează etc. Adevărul este faptul că pentru toate aceste alternative ale comportamentului alimentar e nevoie de voință și motivație, este nevoie să ieșim din zona de confort.

Într-o publicație editată recent, împreună cu mai mulți specialiști, am abordat o serie de zece teme de interes pentru tinerii de azi, construind, astfel, un set de aplicații practice prin care adolescenții să-și (re)dobândească echilibrul personal. Tinerii au nevoie de repere pentru a putea conștientiza emoțiile, trăirile sau reacțiile comportamentale. Un astfel de reper am construit pentru a-i ajuta pe tineri să-și auto-evalueze trei dimensiuni importante în starea de bine (Drugaș, 2021, p. 35):

Analizează situațiile din ultimele șase săptămâni							Semnalele de alarmă
a. Am fost mulțumit de mine?	0	1	2	3	4	5	0, 1, 2 → Caută ajutor!
b. Stările de tristețe au fost frecvente?	0	1	2	3	4	5	3, 4, 5 → Caută ajutor!
c. Interacțiunile sociale au fost mulțumitoare?	0	1	2	3	4	5	0, 1, 2 → Caută ajutor!

Concluziile autoevaluării: _____

Adolescența este o etapă de vârstă caracterizată de furtuni emoționale, ceea ce poate facilita apariția plictiselii sau a stresului în momente neașteptate și repetitive. Cu cât învățăm tinerii mai devreme despre ce înseamnă echilibrul și starea de bine, dar mai ales cum se dobândește ea, cu atât mai repede vor scădea riscul apariției plictiselii sau a gestionării ei disfuncționale. În demersul de învățare a procedeelelor de creștere a stării de bine recomandăm completarea structurii alăturate (Drugaș, 2021, pp. 36-37):

Stările emoționale specifice influențează diferit comportamentul alimentar. Plictiseala este una dintre acele stări emoționale pentru care e nevoie de o doză mai mare de efort ca să fie combătută într-un mod adaptativ. O persoană plictisită este pasivă, cu o capacitate volitivă scăzută, așteaptă un factor extern care să o activeze, să o distreze, ceea ce favorizează atenția către micile (sau marile) gustări delicioase pe care le are la îndemână. Satisfacția sau plăcerea este însă

Dimensiunea
urmărită

Pentru acest lucru îmi propun:

- a. Raportul activitate-odihnă de pe parcursul unei zile:
(colorează cu roșu intervalul orar activ, iar cu verde intervalul orar destinat odihnei)
- | | dimineața | amiază | seara |
|-------|------------|---------------|------------|
| 7.00 | 8.00 | 9.00 | 10.00 |
| 11.00 | 12.00 | 13.00 | 14.00 |
| 15.00 | 16.00 | 17.00 | 18.00 |
| 19.00 | 20.00 | 21.00 | |
| | ore active | ore de odihnă | ore active |

calitatea somnului

- b. Ora de culcare (seara): Ora de trezire (dimineața):

mișcarea fizică

Zilele pentru sport/mișcare vor fi (încercuiește-le): L Ma Mi J V S D

Să am momente de introspecție:

- după ce termin orele (în timpul orelor de odihnă);
- seara înainte de culcare.

introspecția, meditația

Să introduc în alimentație următoarele legume/fructe:

nutriția

relațiile sănătoase cu Să mă văd mai des cu:

ceilalți

de scurtă durată, fapt care de cele mai multe ori duce la repetarea ei pentru a lega momentele de plăcere unele de altele. Acesta este cercul vicios creat între plectiseală și comportamentul alimentar hedonic. Pentru a rupe cercul vicios este nevoie de tot efortul nostru ca să adoptăm un stil de viață activ, care să ne ofere un sentiment de validare personală, de utilitate și de control asupra impulsurilor. Comportamente alimentare nesănătoase generate de plectiseală (sau alt declanșator) dezvoltă adesea supraalimentația ce se manifestă printr-o obsesie pentru mâncare. În momentul în care ajungem în acest punct considerăm imperios necesară restricționarea severă a mâncării. Trecerea de la obsesie pentru mâncare la restricționarea severă a acesteia duce la apariția frustrării și crește riscul de a reveni la supraalimentație. De aceea adoptarea unui comportament alimentar echilibrat este obligatoriu necesar să fie însoțită de o echilibrare personală, o redobândire a unui stil de viață sănătos, activ, care să ne ofere acele sentimente de împlinire personală menționate mai devreme.

Capitolul 9

Plictiseala cronică – predictor al depresiei

1. Contexte clinice ale instalării plictiselii

Comportamentele disruptive ale adolescenților au făcut de mult timp parte din aria de interes a clinicienilor. Pe măsură ce psihiatria și psihologia s-au dezvoltat împreună, s-au conturat și au fost descrise diferite tulburări care au fost asociate copilăriei, deși, în mod natural, erau specifice vârștelor adulte.

Un exemplu de astfel de tulburări sunt cele care fac parte din grupa tulburărilor depresive. În DSM-5 sunt menționate nu mai puțin de opt tulburări care intră în această categorie: tulburarea cu perturbare afectivă de tip disruptiv, tulburarea depresivă majoră, tulburarea depresivă persistentă, tulburarea disforică premenstruală, tulburarea depresivă indusă de substanțe sau medicamente, tulburarea depresivă secundară unei afecțiuni medicale, altă tulburare depresivă specificată, respectiv tulburarea depresivă nespecificată. La copii, tulburările depresive se manifestă oarecum diferit față de vârșta adultă – tristețea, starea depresivă și apatia, stări la care ne gândim atunci când încercăm să caracterizăm tulburările depresive, se manifestă mai mult sub forma disforiei și iritabilității (Huberty, 2012).

Pentru că tulburările psihice asociate copilăriei prezintă un tablou clinic cu anumite specificații distincte față de manifestările tulburărilor la vârsta adultă, este necesară abordarea lor prin intermediul unor aspecte care ies în evidență în perioada de dezvoltare. Unul dintre aceste aspecte este plictiseala. Există o serie de elemente legate de plictiseală care ar trebui să stârnească atenția oricărui clinician, Stringaris (2016) identificând următoarele:

- 1) Plictiseala se asociază cu psihopatologia: adițional faptului că plictiseala clinică este un simptom al disforiei, ea pare să fie un predictor al depresiei și delincvenței pentru adolescent. În același timp, plictiseala este una dintre explicațiile inițierii comportamentelor de consum de substanțe la copii;
- 2) Plictiseala este o stare distinctă: poate fi ușor delimitată de alte emoții negative disfuncționale, prin urmare efectele ei pot fi urmărite cu mai multă ușurință;
- 3) Plictiseala reprezintă prototipul unei categorii de emoții neglijate: când ne referim la o serie de stări emoționale precum starea de gol interior, nu reușim să le surprindem ca note distincte într-o tulburare, ci mai degrabă le tratăm în ansamblu. Asemenea stării de gol interior, și plictiseala reprezintă o stare care poate justifica interes clinic, însă la ora actuală face parte din categoria emoțiilor bagatelizate în economia diagnosticului;
- 4) Plictiseala se află la intersecția dintre mai multe procese psihice: nu putem să încadrăm plictiseala într-o proporție de 100% în categoria afectelor. Alte procese psihice, printre care și atenția, joacă un rol important în explicarea apariției acesteia;
- 5) Plictiseala reprezintă un stimul pentru activitate: datorită caracterului ei nedorit, plictiseala poate reprezenta un semnal important pentru individ în vederea conștientizării necesității de a fi angrenat în diverse activități.

Având în vedere aceste elemente, putem admite faptul că plictiseala sau sindromul de *boredom* poate justifica fără nicio problemă interesul clinic. Dacă plictiseala poate fi abordată dintr-o perspectivă clinică, atunci și contextul în care ea apare necesită atenția specialistului. Autorii care s-au concentrat asupra etiologiei plictiselii au arătat că inatenția, hiperactivitatea, impulsivitatea și funcționarea executivă precară prezic înclinația înspre plictiseală (Gerritsen *et al.*, 2014). Chiar dacă studiul amintit s-a rezumat la preluarea elementelor de diagnostic pentru ADHD în vederea explicării plictiselii, el ne arată un context clinic în care se poate instala sindromul de plictiseală (*boredom*). Cunoaștem faptul că ADHD se manifestă la adolescenți inclusiv prin stări de plictiseală (mai ales atunci când sunt nevoiți să se concentreze asupra unei anumite sarcini care presupune mobilizarea resurselor cognitive), iar cei patru factori amintiți explică motivul pentru care apare starea de plictiseală.

Alți autori consideră că este necesară realizarea unei distincții pentru stabilirea contextului în care apare plictiseala: astfel, se vorbește despre plictiseală ca trăsătură individuală și plictiseală ca stare ocazională, situațională. Din acest model, plictiseala apare în funcție de doi factori care acționează independent, nu în interacțiune, anume caracteristicile situației și înclinația persoanei înspre plictiseală. Am văzut mai sus că hiperactivitatea, inatenția, impulsivitatea și funcționarea executivă slabă prezic apariția înclinației înspre plictiseală. Dacă aceste elemente sunt acompaniate de o situație care încurajează plictiseala, riscul de *boredom* este atins (Mercer-Lynn, Bar, Eastwood, 2014).

Nu în ultimul rând, din perspectiva psihologiei personalității, plictiseala apare la copiii și adolescenții care au anumite profiluri specifice în materie de *coping* împotriva plictiselii. Astfel, s-a observat că adolescenții care la școală evită acele sarcini pe care la consideră plictisitoare în locul abordării lor dintr-o altă perspectivă sunt predispuși la dezvoltarea

plictiselii și în alte arii. Acest grup a fost denumit generic *Evaders* („Cei care evadează”). Dintre toate grupurile, acesta a fost cel mai puternic asociat cu apariția plictiselii (Daniels, Tze, Goetz, 2015).

2. Plictiseala ca precursor al depresiei

Majoritatea pacienților cu tulburări psihice raportează nivele semnificative de plictiseală. Unele studii susțin că acest lucru apare din pricina pierderii sensului pe care pacientul psihiatric îl are vizavi de relații calitative sau experiențe plăcute de viață. Acest lucru pare să interfereze negativ cu capacitatea sa de a se reintegra în societate (Steele *et al.*, 2013).

În cazul copiilor, literatura de specialitate arată că plictiseala poate să facă parte din arealul manifestărilor premorbide ale depresiei. De exemplu, plictiseala și depresia sunt puternic asociate. Acest lucru se datorează nevoii de stimulare pozitivă de care nu beneficiază nici pacienții depresivi, nici persoanele care susțin că se plictisesc. Dacă, în cazul depresiei, pacientul prezintă pierderea interesului pentru activitățile de zi cu zi care înainte îi ofereau o bună dispoziție, cel care se plictisește caută în activitățile externe o întărire pozitivă, pe care nu reușește însă să o găsească (Goldberg, Danckert, 2013).

Studiile longitudinale asupra copiilor și adolescenților arată că plictiseala joacă un rol important în explicarea depresiei apărute la vârsta adultă. Bineînțeles, o serie de factori variază împreună cu plictiseala în prezicerea depresiei. De pildă, Spaeth, Weichold și Silbereisen (2015) au demonstrat că dispozițiile individuale (înțelese ca activități zilnice) și calitatea relațiilor interpersonale sunt corelate puternic negativ cu plictiseala percepută de către copil. Astfel, un număr semnificativ de activități zilnice în care copilul este angrenat

(de bunăvoie) și relații bune vizavi de părinți, colegi de școală sau chiar profesori pot reduce semnificativ plictiseala. Totuși, în cazul în care acești factori nu sunt prezenți la copil și plictiseala se instalează, ea devine un predictor al depresiei. Autorii explică rezultatele studiului lor apelând la mecanismele cognitive care stau la baza plictiselii: plictiseala este un rezultat al unor procese cognitive (precum atenția și memoria) încetinite, același lucru fiind valabil și în cazul tulburărilor depresive. Practic, prin intermediul plictiselii (și al celorlalți factori anterior menționați), copilul este expus la un mecanism similar depresiei.

În același timp, plictiseala mediază relația dintre folosirea problematică a telefonului mobil și depresie. Întrucât era tehnologiei vine cu provocările proprii în materie de sănătate mintală, există studii care arată că, la adolescenți, comportamentele asociate unei folosiri problematice a telefonului mobil care sunt mediate de plictiseală reprezintă un precursor al depresiei. Explicația acestei legături indirecte este dată tot de mecanismele similare ale plictiselii și depresiei: atât una, cât și cealaltă presupun dificultăți atenționale, afecte negative experimentate și comportamente contraproductive. În plictiseală, dificultățile de la nivelul atenției generează o stare inconfortabilă afectiv; lipsa intervenției și mobilizării atenției duce la perceperea sarcinii ca fiind una plictisitoare, moment în care apare dispoziția negativă, ce alimentează la rândul ei deficiențele atenționale. Similar, în depresie, factorul cognitiv favorizează lipsa concentrării și evitarea continuă, alături de tendințele de izolare socială (Elhai *et al.*, 2018).

O altă legătură identificată de autori între depresie și plictiseală este prin intermediul sensului perceput al vieții. Acest aspect a fost studiat vizavi de adolescenții traumatizați sau care au experimentat în calitate de martori o traumă în primii ani ai existenței lor. În cazul acestor adolescenți, plictiseala a fost un predictor al depresiei la vârsta adultă prin intermediul unui scop perceput cu privire la viață. Din acest

punct de vedere se conturează din ce în ce mai mult rolul factorilor cognitivi și ai stilului de gândire în explicarea plictiselii ca precursor al depresiei. Mai mult decât atât, datele sugerează că atât depresia, cât și plictiseala au anumite cauze comune – micile scăpări de memorie de zi cu zi și problemele de atenție pot genera plictiseala în legătură cu anumite sarcini, însă în același timp pot contribui la dezvoltarea unor gânduri care să stea la baza dispozițiilor negative asociate depresiei (Goldberg *et al.*, 2011).

3. Plictiseala ca manifestare a depresiei la copii și adolescenți

Abordarea clinică a depresiei aduce câteva lămuriri interesante despre efectele ei asupra comportamentelor copiilor și adolescenților. Așa cum am văzut în paragrafele precedente, există anumite particularități care fac din plictiseală un predictor al depresiei. În acest context, se ridică următoarea întrebare: cum se manifestă plictiseala în cadrul depresiei la copii? Pentru a răspunde la această întrebare, suntem nevoiți să ne uităm într-o linie foarte generală la tabloul clinic specific uneia dintre tulburările depresive și specificul ei de manifestare în rândul copiilor.

Plictiseala poate fi considerată fără nicio rezervă un simptom în cadrul tabloului clinic specific depresiei la copii și adolescenți. Gundogdu și colaboratorii săi (2019) arată că adolescenții sunt predispuși să dezvolte, în cazul diagnosticării cu o tulburare depresivă, simptome precum iritabilitate, probleme de conduită și plictiseală.

Conform DSM-5, un copil poate fi diagnosticat cu un episod depresiv major în momentul în care, pentru cel puțin două săptămâni, sunt observate o serie de simptome cum ar fi: dispoziție iritabilă în cea mai mare parte a zilei, pierderea interesului pentru joacă sau alte activități, incapacitatea de

a atinge greutatea așteptată, insomnie sau hipersomnie, agitație sau lentoare, lipsa concentrării, gânduri de inutilitate acompaniate de sentimente de vinovăție. În unele cazuri severe pot apărea și rumațiile de moarte (APA, 2013).

O prezentare comparativă a modului în care se manifestă episodul depresiv major la copii și adolescenți arată că plictiseala este un simptom specific al tulburării la copiii cu vârste între 9 și 12 ani. Cercetările arată că, în această perioadă de dezvoltare, copiii depresivi raportează cele mai ridicate niveluri de plictiseală alături de alte simptome, precum stima de sine scăzută, vinovăția, lipsa speranței pentru viitor, dar și dorința de a fugi de acasă sau frica de moarte (Dopheide, 2006).

Ținând cont de aceste elemente, plictiseala este asociată cu o serie de comportamente în cadrul depresiei la copii și în special la adolescenți. Astfel, plictiseala în cadrul depresiei conduce la folosirea problematică a telefonului mobil sau al device-urilor electronice. Adolescenții cu niveluri ridicate de plictiseală sunt mai predispuși la un consum problematic de *social media*, comparativ cu cei care au niveluri scăzute de plictiseală percepută. Adolescenții depresivi se angajează în astfel de comportamente problematice prin prisma faptului că emoțiile negative generate de plictiseală activează dorința acestora de a se relaxa sau de a căuta un resort unde să-și poată gestiona problemele prin evitare. Acest resort le este garantat de spațiul virtual, care poate deveni un stimul suficient de puternic pentru ei în vederea înlocuirii activităților care implică participarea în viața reală (Biolcati, Mancini, Trombini, 2018).

Mai mult decât atât, plictiseala conduce adolescentul la comportamente asociate consumului problematic de alcool. Adolescenții depresivi care prezintă niveluri semnificative de plictiseală consumă alcool într-o proporție semnificativ mai mare comparativ cu adolescenții care nu declară că se plictisesc. Acest comportament este explicat de dorința lor de a căuta experiențe noi în contextul hipoprosexiei și al

creșterii pragului senzorial, elemente specifice depresiei. Interesant este că adolescentul depresiv care declară că e plictisit nu are tendința de a se angaja în comportamente legate de consumul de droguri. Acesta apare ceva mai târziu, la adulții care experimentează stări asociate plictiselii (Biolcati, Mancini, Trombini, 2018).

Plictiseala poate fi suprapusă la copii peste pierderea interesului față de activități care înainte produceau plăcere. Unele studii vorbesc despre conceptul de plictiseală cronică la copiii sau adolescenții depresivi. Descrierea plictiselii cronice este similară cu al doilea criteriu operațional de diagnosticare a episodului depresiv major, însă se manifestă într-o formă specifică perioadei de vârstă din copilărie sau adolescență timpurie. O modalitate utilă prin care se poate compara plictiseala normală cu plictiseala din depresie la adolescenți și copii este următoarea: la copiii non-depresivi, plictiseala este tranzitorie, apare de puține ori și niciodată nu implică schimbări radicale de comportament față de funcționarea obișnuită; la copiii depresivi, plictiseala este una persistentă, în pofida caracterului episodic al tulburării depresive, și este marcată de schimbări semnificative în comportament față de modul obișnuit (Rey, Hazell, 2009).

Adițional formelor comportamentale ale plictiselii din cadrul tabloului clinic al depresiei la copii și adolescenți, plictiseala generează și anumite stări afective care intră tot sub incidența semnelor și simptomelor depresiei la categoria de vârstă amintită. Astfel, când vorbim despre plictiseală la adolescenți și copii depresivi, vorbim despre sentimente asociate singurătății, neajutorării, senzației de gol sau vid interior, pierderii interesului față de activități care până la acel moment erau căutate de adolescent sau senzației de copleșire. Plictiseala pare să fie inclusiv o stare acuzată în mod direct de copiii sau adolescenții depresivi (Bargdill, 2019).

Dincolo de plictiseala văzută ca un simptom al depresiei la copii și adolescenți, aceasta mai poate fi o expresie a unor

stări sau semne care intră în tabloul clinic din depresie. Astfel, pentru mulți copii sau adolescenți, plictiseala este, de fapt, exprimarea altor elemente, cum ar fi durere, amețală, oboseală sau presiune interioară. Practic, copiii conceptualizează elementele specifice depresiei, precum cele descrise anterior, sub forma plictiselii, element pe care îl raportează (Rey, Hazell, 2009).

4. Tehnici de prevenire a plictiselii în rândul copiilor și adolescenților

S-a observat că înclinația spre plictiseală este legată de eficiența individului în a-și urmări scopurile setate. Prin urmare, apariția plictiselii este facilitată acolo unde individul nu reușește sau nu are resursele necesare să-și urmărească propriile scopuri. Incapacitatea individului de a-și urmări scopurile reprezintă o abilitate redusă de autoreglare și de mobilizare a resurselor interioare în vederea atingerii acelor scopuri (Struk, Scholer, Danckert, 2016).

Aplicând aceste lucruri în contextul abordării clinice a plictiselii la copii, prevenția ei ar trebui să se focalizeze pe încurajarea setării scopurilor indiferent de context și gestionarea judicioasă a resurselor de care individul dispune în vederea atingerii lor. Anticipând faptul că jocul va fi, probabil, cel mai ușor cadru în care vom putea preveni plictiseala la copil, încurajarea stabilirii unor scopuri clare față de sine în cadrul jocului poate să-i deschidă noi perspective cu privire la modul de desfășurare al lucrurilor și, mai mult decât atât, îl poate expune la un stil de gândire funcțional pentru contextele exterioare jocului.

Adițional metodei ludice, cunoașterea elementelor care conduc înspre plictiseală poate fi de un real folos în vederea prevenirii acesteia la copii și adolescenți. În context școlar

s-au identificat nu mai puțin de opt factori care sunt considerați precursori ai sindromului de plictiseală (*boredom*). Cei opt factori sunt enumerați de Daschmann, Goetz și Stupnisky (2011) în felul următor: *monotonia, lipsa semnificației, costurile oportunității, lipsa solicitării individului, suprasolicitarea individului, lipsa implicării, dezaprobarea profesorului, plictiseala generalizată*. Factorii amintiți au fost studiați în context școlar pentru copii și adolescenți.

Fiecare dintre cei opt factori amintiți au fost derivați din studii empirice care analizează fie influența lor asupra copiilor în determinarea apariției plictiselii, fie asocierea lor cu plictiseala în activitățile de zi cu zi ale copiilor. De exemplu, monotonia s-a dovedit a fi atât un corelat al plictiselii, cât și un precursor al ei, întrucât monotonia percepută limitează interesele copilului de a căuta o varietate mai largă de stimulare exterioară (Fiske, Maddi, 1961). Pe de altă parte, perceperea unui scop precis pentru o anumită activitate (școlară sau extrașcolară) a corelat negativ cu plictiseala la copii și adolescenți. Unii autori au identificat faptul că perceperea lipsei de sens a unei activități de către copil este un precursor și mai puternic al plictiselii, comparativ cu monotonia activității (Robinson, 1975).

Cu alte cuvinte, chiar dacă este monotonă, o activitate poate preveni apariția plictiselii dacă are un sens bine conturat și delimitat pentru copil. Bineînțeles, perceperea scopului este tributară stadiului de dezvoltare cognitivă la care a ajuns copilul. Cunoaștem din taxonomia lui Piaget faptul că abilitățile necesare pentru acordarea de sens și pentru căutarea acestuia încep în perioada preoperatorie, însă se concretizează în etapa operațiilor concrete, moment în care copilul este capabil să aibă o structură logică a gândirii, să-și înțeleagă emoțiile mai bine și să-și dorească să înțeleagă motivele din spatele implicării lui într-o activitate sau alta. Astfel, prevenția plictiselii ar putea îmbrăca forma acordării de semnificație, mai ales în context școlar.

5. Intervenția în cazul plictiselii ca formă a depresiei

Paragrafele anterioare au prezentat câteva posibilități de prevenție a plictiselii pornind de la anumite precursore ale sale, identificate de literatura de specialitate. Chiar dacă accentul nu a fost pus pe latura clinică, ci, mai degrabă, pe una educațională, putem să vedem și prin această abordare caracterul versatil al plictiselii și dificultatea sarcinii de a o plasa într-o singură categorie. În finalul acestui capitol vom aborda plictiseala din perspectiva tulburărilor depresive, pentru a vedea modalitatea prin care ea se poate aborda în cadrul managementului terapeutic al tulburării copilului sau adolescentului.

Abordarea terapeutică a tulburărilor depresive la copii este deseori o sarcină dificilă. În primul rând, tulburările depresive îmbracă și forma fricii la copii; prin urmare, vor fi caracterizați de o stare de evitare continuă. În condițiile în care comportamentele de evitare sunt integrate în structura de personalitate a copilului, sarcina devine cu atât mai dificilă, întrucât ei vor evita activ contactul cu terapeutul și cu sarcinile acestuia. În al doilea rând, copiii percep o disociere față de lumea interpersonală în contextul episoadelor depresive. Dificultatea de a întemeia o relație terapeutică trainică crește în acest sens (McCullough, Clark, 2017).

Totuși, studiile au dovedit eficacitatea anumitor abordări terapeutice în gestionarea depresiei la copii și adolescenți. Unele dintre ele abordează și problema plictiselii pe care ei o raportează, integrând-o cu succes în protocoale de tratament bine stabilite. Una dintre metodele folosite este dată de conceptul de *serious games* (jocuri serioase). Metoda *serious games* se folosește de tehnologie pentru a remite simptomatologia depresivă la copii și adolescenți pornind

de la teoria cognitiv-comportamentală a depresiei, prin gestionarea plictiselii. Gestionarea ei se face prin jocuri video construite într-un mod în care deprivarea senzorială pe care copiii au experimentat-o până atunci în contextul sindromului de plictiseală (*boredom*) să fie înlocuită cu o stimulare externă funcțională. Pentru a-și atinge scopurile, jocurile serioase se folosesc de o interfață similară cu cea a jocurilor video tradiționale ca să fie suficient de interesante pentru copil, însă ele sunt concepute în funcție de anumite teorii și după metodologii precise, bazate pe studii și date empirice, astfel încât copilul să reușească să învețe tehnicile de restructurare necesare pentru depășirea problemelor afective pe care le prezintă (Zayeni, Raynaud, Revet, 2020).

Wouters, Pass și van Merriënboer (2008) arată că jocurile serioase construite pe baza teoriei CBT propun copilului sarcini graduale pe parcursul lor, sarcini care cresc în dificultate și care devin mai motivante pe măsură ce copilul reușește să le depășească. Jocurile își propun să gestioneze nivelurile ridicate de plictiseală ale copilului depresiv prin abordarea atenției sale – autorii au observat că aceștia rămân conectați la joc la un nivel intens, iar atenția lor nu fluctuează. În același timp, prin sarcinile graduale, copilul reușește să depășească acea barieră dată de incapacitatea de a se concentra și este expus, gradual, la gestionarea resurselor atenționale în vederea completării diferitelor stadii din joc.

Un exemplu concret de joc serios folosit și pentru gestionarea plictiselii în cadrul protocoalelor terapeutice ale depresiei la copii și adolescenți este SPARX. Jocul plasează copilul într-o lume virtuală tridimensională, formată din șapte tărâmurii. Fiecare tărâm necesită aproximativ 30-40 de minute pentru completare (observăm cum structura jocului este bazată pe organizarea ședințelor propriu-zise de psihoterapie CBT pentru abordarea depresiei la copii și adolescenți).

La început apare un ghid care îl introduce pe copil în lumea virtuală, dându-i mai apoi posibilitatea să își creeze propriul avatar. Prima sarcină majoră pe care avatarul copilului o are de făcut în joc este să învingă personajele *GNATS* (*Gloomy Negative Automatic Thoughts* – Gândurile Automate Negative Sumbre) care zboară înspre avatarul copilului și-i spun lucruri precum „n-ai nicio valoare”. Jocul continuă cu diferite abordări CBT ale depresiei în fiecare târâm prin care avatarul trece. Jocuri serioase de tipul SPARX sunt de un real folos pentru clinicienii care vor să ajute copilul să-și gestioneze problemele emoționale și care prezintă niveluri ridicate de plictiseală. Așa cum am văzut mai sus, plictiseala este asociată cu niveluri semnificative de inatenție, iar acest lucru poate fi un impediment serios în psihoterapia clasică. Totuși, jocurile video de acest fel reușesc să controleze eficient problemele atenționale generate de plictiseală și țin copilul conectat la lumea virtuală, care are ca scop principal, de fapt, restructurarea sa cognitivă și ameliorarea situației sale clinice. Studiile de profil arată că SPARX are o eficacitate demnă de luat în calcul în ceea ce privește remiterea simptomatologiei depresive și anxioase la copii după trecerea lor prin cele șapte târâmuri ale jocului (Merry *et al.*, 2012).

O altă metodă folosită în gestionarea plictiselii pentru copiii care prezintă simptomatologie specifică tulburărilor depresive este dată de intervențiile centrate pe activitatea fizică. De data aceasta, punctul central este mutat de pe transpunerea copilului în lumea virtuală pe ancorarea sa în realitate pe baza activităților fizice. Practic, copiii sunt încurajați, în contexte prielnice, să practice anumite exerciții fizice sub îndrumarea unui profesor sau a unui instructor. Această metodă a fost încercată ca un răspuns la costurile ridicate ale psihoterapiei pentru tratarea depresiei la copii și adolescenți, în ciuda eficienței sale în multe rânduri. În același timp, metoda exercițiilor fizice vine și ca o alternativă

la farmacoterapia depresiei la copii, care deseori și-a dovedit ineficiența (Brown *et al.*, 2013).

Rezultatele terapiei bazate pe exerciții fizice a îmbunătățit semnificativ nivelurile de plictiseală raportate de copiii depresivi, alături de alte simptome specifice depresiei. Autorii explică rezultatele făcând apel la schimbările neurobiologice care apar în timpul activităților fizice și care au efecte în ceea ce privește evaluarea stimei de sine prin intermediul autoeficacității percepute în sarcina fizică (Brown *et al.*, 2013).

Dintr-o perspectivă cognitiv-comportamentală, exercițiile fizice pot explica remiterea simptomatologiei depresive și prin intermediul rolului pe care îl au senzațiile fizice în depresie. De pildă, copiii care prezintă un specific anxios al episodului depresiv major vor învăța să recunoască senzațiile de *arousal* specifice anxietății prin intermediul exercițiilor fizice – creșterea pulsului și a respirației, oboseală fizică și așa mai departe. Recunoscând senzațiile respective și percepându-le ca fiind normale, aceștia vor reuși să-și gestioneze anxietatea și să se focalizeze pe gândurile lor (Martinsen, 2008).

Nu în ultimul rând, nu ar trebui bagatelizate formele clasice de psihoterapie ale depresiei la copii și adolescenți în vederea gestionării simptomelor sindromului de plictiseală (*boredom*). Terapiile CBT sau formele de intervenție școlară care abordează aceste probleme și-au dovedit de mult eficiența în remiterea simptomelor depresive și, puse într-un context potrivit pentru copil, ele pot remite inclusiv stările de plictiseală acuzate de copil. Una dintre cele mai recente abordări ale terapiei cognitiv-comportamentale clasice ale depresiei la copii și adolescenți este cea orientată pe reziliență. Ea presupune formarea și întărirea resurselor de reziliență ale copilului în fața factorilor stresori și mai apoi punerea lor în practică prin intermediul expunerii progresive.

Intervențiile orientate spre reziliență au dovedit că participantul reușește să depășească impedimentele care țin de plictiseală în context terapeutic prin stabilirea clară a scopurilor și înțelegerea acestora, copilul fiind ajutat în acest demers și de către părinte (Ma *et al.*, 2020).

Capitolul 10

Plictiseala și starea de bine (*well-being*)

1. Delimitări conceptuale: starea de bine și plictiseala

A combina conceptele de „plictiseală” și „stare de bine” în aceeași formulă este deopotrivă provocator și interesant, mai ales pentru că unul are conotație emoțională negativă, iar celălalt conotație emoțională pozitivă. Vom demonstra însă că plictiseala poate aduce beneficii mentale care să ne conducă spre starea de bine și satisfacția vieții. Dincolo de anumite beneficii intrinsece ale stării de plictiseală (unul dintre ele fiind chiar odihna în perioadele de supraîncărcare informațională), ideea de a scăpa de ea, de a îndepărta starea respectivă de nefericire și lipsa sensului vieții dată de plictiseală, ne poate conduce la starea de bine, implicit la identificarea unor noi modalități creative de a ne petrece timpul, de a găsi noi sensuri/scopuri în viață și, astfel, a atinge starea de bine necesară pentru sănătatea noastră mintală și pentru productivitatea în activitatea profesională sau personală.

Starea de bine și satisfacția vieții sunt elemente-cheie care stau la baza reușitei și împlinirii personale, fiind formate dintr-un repertoriu complex de elemente personale, capabile să producă schimbări sau transformări pozitive în sfera cogniției,

a emoțiilor și a comportamentului, asupra personalității în ansamblu. Apariția unei stări de bine are capacitatea să alunge acele stări tensionate și încărcate de plictiseală tocmai prin deschidere, încredere, implicare în realizarea scopului urmărit. Conceptul de *stare de bine* este considerat relevant pentru numeroase activități și pentru viața noastră în ansamblu. Există numeroase cercetări actuale multidirecționale între starea de bine și o serie de concepte psihologice referitoare la satisfacția vieții, gândirea pozitivă, autoeficacitate, dar și între starea de bine și epuizare, plictiseală (Alatartseva, Barysheva, 2015). Contextul actual (pandemia de COVID-19, școală și serviciu online) trasează noi provocări pentru fiecare dintre noi, apariția unor stări de monotonie, plictiseală, renunțare sunt tot mai prezente tocmai pe fondul izolării de cei din jurul nostru, aspect influențat puternic de factorii externi din ultima perioadă. În ceea ce privește starea de bine, trebuie luat în considerare faptul că tinerii și adulții se confruntă cu multe provocări și presiuni, inclusiv așteptări academice/rezultate profesionale în creșterea, înțelegerea relațiilor sociale și, de asemenea, transformările lor fizice și emoționale asociate maturizării și schimbărilor. Prin urmare, această perioadă de schimbări semnificative le poate influența sau chiar modifica starea de sănătate și starea de bine, conducând spre instalarea unui comportament monoton, rutinier și plictiseală.

În viața de zi cu zi, pentru foarte multe persoane plictiseala este receptată ca fiind o „stare de oboseală și neliniște din lipsă de interes” (Martin, Sadlo, Stew, 2006), „caracterizată prin stări de insatisfacție, neliniște, oboseală mentală” (Eastwood *et al.*, 2012). De aici putem prelua tocmai acea stare negativă a persoanei față de o anumită activitate. În numeroasele cercetări realizate cu scopul definirii și analizei conceptului de plictiseală s-a ajuns la două perspective: sarcinile/activitățile profesionale și caracteristicile personale. În ceea ce privește profilul activității profesionale, plictiseala este asociată

cu repetitivitatea locului de muncă în sine, care provoacă sentimentul de plictiseală la oameni. Din cealaltă perspectivă, probabilitatea apariției plictiselii atunci când un individ este expus la stimuli monotoni pentru o anumită perioadă de timp este considerată caracteristică personală. Cu cât activitatea profesională este mai monotona, cu atât un individ va experimenta plictiseala la locul de muncă. Atunci când ne uităm spre cauzele care provoacă plictiseala, acestea pot fi de trei tipuri: natură afectivă, cognitivă și comportamentală. Plictiseala poate fi privită și ca un sentiment personal neplăcut din cauza lipsei de stimulare sau ca o emoție la locul de muncă ce se atașează la simptome precum trecerea lentă a timpului, frustrarea și neliniștea fizică (Larson, Richards, 1991).

Pekrun și colegii săi (2010) analizează conceptul de plictiseală pornind de la zona proceselor de reglare emoțională, astfel încât aceasta este privită într-un mod în care e un „afect neplăcut și dezactivant”. În plus, cercetările efectuate de aceștia sugerează, de asemenea, o mișcare neplăcută nemotivată din cauza lipsei de valoare într-o anumită activitate, plictiseala fiind definită și negativ, ca incapacitate de concentrare, lipsă de interes și inactivitate față de sarcini.

Dintr-o perspectivă generală, lipsa de interes duce la dificultăți de atenție. Există un consens în rândul cercetătorilor că o dificultate de atenție este principiul de bază al plictiselii. Fiecărui individ angajat într-o activitate îi este greu să se concentreze și, în cele din urmă, acesta are nevoie de mai mult efort cognitiv (stimulare) pentru a rămâne activ în executarea sarcinii. Cu alte cuvinte, are nevoie de stimulare pentru a rămâne motivat la locul de muncă. Fără stimulare poate experimenta cu ușurință plictiseala.

În plus, cercetând modul în care apare plictiseala, s-a evidențiat legătura dintre aceasta și mediul de lucru, plictiseala la locul de muncă fiind definită ca starea fiziologică și psihologică scăzută a unui individ și nemulțumirea cauzată

de mediul de lucru substimulant. Astfel, plictiseala mai poate fi definită ca „o stare tranzitorie neplăcută în care indivizii simt o lipsă extremă de interes față de activitatea lor actuală”. Multe cercetări au încercat să identifice cauzele plictiselii la locul de muncă (Melton, Schulenberg, 2009). Plictiseala începe să crească atunci când un angajat se află în stare demotivantă din cauza utilizării reduse a abilităților fizice sau cognitive asupra unor responsabilități pentru o perioadă de timp.

Într-un studiu realizat pe investigarea caracteristicilor de muncă care contribuie la plictiseală, participanții au raportat că se simt plictisiți din cauza caracteristicilor postului (muncă repetitivă), lipsă de provocări la locul de muncă, de stimulare socială, obligativitatea de a fi în competiție. În plus, este important să reținem că, pentru a face față plictiselii, oamenii vor folosi tot felul de strategii ca să reducă plictiseala în funcție de preferințele individuale, cum ar fi discuții cu colegii, utilizarea internetului, pauzele (Mann, Robinson, 2009).

2. Starea de bine – construct multidimensional.

Relația cu plictiseala

Cercetările în domeniul sănătății mintale au crescut numeric în ultimele decenii (Edillo, Turiano, Reyes, Villanueva, 2012), ele urmărind evidențierea importanței stării de bine în viața de zi cu zi, cu scopul evitării unor stări de epuizare, plictiseală sau demotivare. Astfel, s-au creionat două abordări: *abordarea hedonică*, ce a accentuat constructe precum fericirea, afectul pozitiv, afectul negativ scăzut și satisfacția vieții, și *tradiția eudaimonică*. Cu toate acestea, în ciuda diferențelor de abordare, majoritatea cercetătorilor au ajuns la concluzia conform căreia starea de bine reprezintă o construcție multidimensională.

Starea de bine constă în trei componente interdependente: satisfacția vieții, afectul plăcut și afectul neplăcut. După Chao (2012), starea de bine constă în trei componente interdependente: satisfacția vieții, afectul plăcut și afectul neplăcut, acestea din urmă fiind văzute ca dimensiuni distincte, nu ca noțiuni opuse ale aceluiași continuum.

Alatartseva și Barysheva (2015) au identificat următoarele elemente care fac parte din procesul stării de bine și care sunt responsabile pentru evitarea plictiselii:

- autonomia;
- cunoașterea mediului;
- relațiile pozitive cu ceilalți;
- scopul în viață;
- realizarea potențialului;
- acceptarea de sine.

Alte cercetări au accentuat alte trei elemente: capacitatea cuiva de a-și îndeplini obiectivele, fericirea și satisfacția vieții (Raiger, 2005). În aceeași ordine de idei, Organizația Mondială a Sănătății definește calitatea vieții ca fiind percepția unui individ asupra poziției sale în viață în contextul culturii și al sistemului de valori în care trăiește și în raport cu obiectivele, așteptările, standardele și preocupările lor. Este un concept amplu, afectat într-un mod complex de sănătatea fizică a persoanei, de starea psihologică, de credințele personale, de relațiile sociale și de relația acestora cu trăsăturile evidente ale mediului înconjurător (Organizația Mondială a Sănătății, 2019, *apud* Nett, Goetz, Hall, 2011). Așadar, importanța percepției pe care o persoană o are asupra competențelor sale vizavi de realizarea cu succes a unor activități antrenarea în experiențe noi, atractive, stimulatorii, care să conducă la creșterea stării de bine sunt esențiale. Metaforic vorbind, starea de bine „nu este o plajă pe care mergi și te întinzi, este un fel de dans dinamic și această mișcare continuă indică nivelul crescut al stării de bine”.

Așadar, dinamica dintre plictiseală și starea de bine este importantă, cercetările cu privire la implicațiile plictiselii în viața de zi cu zi nu au neglijat niciodată acest aspect. Starea de bine pozitivă sau negativă influențează (sau nu) apariția plictiselii, iar instalarea plictiselii influențează starea de bine. Recunoașterea stării de bine a persoanei reprezintă una dintre implicațiile plictiselii în înțelegerea reacțiilor, cum ar fi comportamente contraproductive, precum sabotajul și furtul, minciuna sau izolarea. Într-o cercetare experimentală, cercetătorii au petrecut cinci luni observând modul în care muncitorii producătorilor de automobile se ocupă de locurile lor de muncă monotone. Aceștia au observat că muncitorii optează pentru strategii temporare de eliberare a plictiselii, cum ar fi socializarea, pauzele, pentru a atenua plictiseala la locul de muncă. În mod semnificativ, au descoperit că angajații cu un nivel de plictiseală ridicat pe termen lung tind să saboteze procesul de producție, preferă să lucreze într-un mediu nesigur și să fure. Într-un alt studiu s-a observat, de asemenea, că nivelul scăzut al stării de bine împinge spre încălcarea regulilor și reglementărilor. În plus, se evidențiază faptul că persoanele cu nivel ridicat al plictiselii sunt mai susceptibile să experimenteze o stare de bine mintală și fizică slabă. Un nivel scăzut al stării de bine este adesea legat de un comportament dăunător, cum ar fi lipsa de angajament, responsabilitate scăzută și o atitudine antisocială (Pekrun, Goetz, Daniels, Perry, Stupnisky, 2010).

Creșterea stării de bine a persoanei poate spori rezultatele în viața profesională, atât în mod direct, cât și indirect. De exemplu, nivelurile mai ridicate ale stării de bine impactează pozitiv realizările academice prin creșterea motivației, angajamentului și participării elevilor și prin scăderea comportamentului problematic. Pe de altă parte, starea de bine poate fi și rezultatul – spre deosebire de cauză – al experiențelor academice de succes și poate apărea ca rezultat al nivelurilor ridicate de realizare. Aceste două procese sunt descrise

ca fiind „cercul bun”, adică continuitatea benefică și reciprocă dintre realizare și starea de bine. Realizarea ridicată într-un anumit domeniu crește starea de bine, ceea ce mai departe influențează pozitiv motivația, conducând din nou la scoruri mai mari ale realizărilor. Abordările actuale asupra procesului de învățare continuă încurajează învățarea auto-reglată a oamenilor, ceea ce s-a dovedit a crește stabilirea sarcinilor și comportamentul de rezolvare a problemelor, care, la rândul lor, sunt benefice și pentru starea de bine.

În domeniul educației adulților, relația dintre o stare de bine scăzută și un nivel ridicat al plictiselii este evidențiat prin strategii de autogestionare și menținere a acestora. Același lucru este valabil și pentru a putea fi motivați să învețe, să continue dezvoltarea personală și să contribuie activ la comunitățile lor pentru a fi capabili să-și îmbunătățească și să-și susțină propriul nivel al stării de bine. Starea de bine a fost identificată ca o bază pentru predarea și învățarea eficiente. Experiențele scăzute de implicare în muncă și satisfacție la locul de muncă, performanța și calitatea interacțiunilor unui adult cu colegii de muncă sunt afectate negativ. Multe cercetări din domeniul organizațional au evidențiat că organizațiile au ajuns la un nivel de absentism prelungit al personalului din cauza sindromului *burn-out* (Medley, 2006).

3. Calitatea vieții, satisfacția vieții și starea de bine

Nu putem discuta despre starea de bine a unui individ fără a lua în calcul importanța sintagmei *calitate a vieții*. Aceasta face referire la evaluări subiective ale indivizilor asupra vieții lor, în timp ce starea de bine se referă la condițiile obiective

de viață aplicate pentru a măsura progresul. Calitatea vieții și *well-being*-ul sunt utilizate în mod interschimbabil și interdependent în cadrul studiilor, care au sugerat că un alt motiv pentru asemănări se datorează recunoașterii faptului că atât calitatea vieții, cât și starea de bine prezintă componente obiective și componente subiective. Componentele obiective se referă la componentele externe ale indivizilor, în timp ce componentele subiective se referă la evaluări personale, cum ar fi percepția fericirii și satisfacția vieții. Plictiseala, pe de altă parte, predispune la o calitate a vieții redusă, insatisfacție în privința activității, sens redus al stării financiare de bine (Gerritsen, Goldberg, Eastwood, 2015).

Civitci (2015) susține că sintagma *calitatea vieții* a rezultat din congruența dintre resursele oferite de mediu și nevoile exprimate de indivizi. Starea de bine se referă la procesul dinamic care duce la condiții mai bune în viață. Potrivit lui Brown și lui Ryan (2003), calitatea vieții este un proces continuu, mult mai complex decât satisfacția și starea de bine, deoarece implică variabile, precum aspirația și amintirea, și pare mai neutru. Starea de bine reprezintă starea fizică, socială și mintală pozitivă care provine dintr-o serie de bunuri colective și relațiile cu oamenii și locurile. Este necesar ca nevoile de bază să fie satisfăcute și îmbunătățite de condiții care includ relații personale de susținere, aprecieri pozitive din comunitate, o sănătate bună, securitate financiară, angajare satisfăcătoare și un mediu sănătos și atractiv, starea de bine fiind privită și prin prisma beneficiilor fizice, sociale și economice.

Pentru optimizarea stării de bine și înlăturarea plictiselii, una dintre resursele disponibile este practica *mindfulness*, aceasta putând lua două forme principale: formală și informală. Practica formală se referă la concentrarea asupra acțiunii respirației, indiferent dacă stai într-o cameră liniștită sau experimentezi anumite gânduri și sentimente. Practica informală, pe de altă

parte, implică luarea unor pauze din activitățile noastre zilnice (cum ar fi să facem un duș sau să ascultăm muzică) pentru a ne observa starea sufletească și a corpului. *Mindfulness* este utilizat și pentru a spori conștiința și a ne îmbunătăți capacitatea de concentrare. În același timp, ne ajută să dezvoltăm o rutină de analiză a mediilor noastre interne și externe și să fim mai conștienți în luarea deciziilor (Brown, Ryan, 2003)

Echilibrul dintre viața profesională și cea privată se dovedește, de asemenea, a fi de un interes crescut în ultimii ani, deoarece managerii încep să acorde o atenție tot mai mare nevoilor personale ale angajaților lor. Încă de la început este important să atragem atenția asupra faptului că toți indivizii trebuie să se confrunte și să se ocupe de cerințele de muncă și din afara muncii, nu numai cei care au obligații familiale (Forgeard, Jayawickreme, Kern, Seligman, 2011). În momentul în care sarcinile de lucru capătă un caracter rutinier, instalarea stării de plictiseală conduce și la un dezechilibru între viața profesională și cea personală, acest lucru având implicații asupra satisfacției de viață, cu efecte în plan emoțional și social.

Prin urmare, echilibrul muncă-viață poate fi definit ca o stare de echilibru între muncă și familie sau activități de timp liber, astfel încât angajații să poată „experimenta o potrivire mai bună între viața lor profesională și cea privată” (Brown, Ryan, 2003). Echilibrul dintre muncă și viață este de obicei influențat de o serie de factori, cum ar fi programele de lucru flexibile sau aranjamentele de lucru nestandardizate, care „sunt susceptibile să reducă conflictele de muncă-familie și stresul personal, precum și să sporească atitudinile de muncă ale angajaților” (Brown, Ryan, 2003). Împreună cu atitudinea indivizilor față de muncă, se consideră că implementarea practicilor de echilibru între viața profesională și viața personală îmbunătățește condițiile pentru lucrătorii înșiși sau crește productivitatea instituției pentru care lucrează.

Având în vedere afirmația de mai sus, conform căreia echilibrul dintre viața personală și cea profesională reduce stresul personal, și faptul că *mindfulness* are un rol semnificativ în tratarea stresului (Brown, Ryan, 2003), se poate observa că atât *mindfulness*, cât și echilibrul dintre viața profesională și viața personală împărtășesc obiectivul comun de creștere a calității vieții individului, o ipoteză fundamentală pentru ipoteza noastră principală.

Calitatea vieții profesionale este o dimensiune semnificativă a calității vieții personale. Atunci când societatea oferă o viață profesională calitativă angajaților săi, este un bun indicator pentru creșterea imaginii sale în atragerea și păstrarea angajaților. Calitatea vieții profesionale este o filosofie, un set de principii care susțin că oamenii sunt cele mai importante resurse într-o organizație, deoarece sunt de încredere, responsabili și capabili să aducă o contribuție valoroasă atunci când sunt tratați cu demnitate și respect. Calitatea vieții profesionale este atât un concept multidimensional, cât și un mod de a analiza comportamentele și relațiile interpersonale.

Atunci când discutăm despre calitatea vieții, este necesar să menționăm și relația dintre *mindfulness* și echilibrul muncă-viață; cele două concepte sunt legate simultan de alte constructe, cum ar fi *well-being* sau satisfacția vieții (Brown, Ryan, 2003). Astfel, *mindfulness*-ul și echilibrul dintre viața personală și cea profesională reprezintă premise esențiale pentru a putea crește calitatea vieții, care implică satisfacerea nevoilor, dorințelor și scopurilor unui individ (Ardahan, 2012). Apariția unor obiective greu realizabile în plan profesional modifică puternic calitatea vieții, prin instalarea unei stări de plictiseală care se încheie cu o posibilă etapă de epuizare psihică și fizică.

Satisfacția vieții și starea de bine reprezintă elemente necesare pentru formarea și dezvoltarea unei imagini de sine

pozitive, în acord cu calitățile și abilitățile persoanei. Atunci când o persoană reușește să dobândească un sentiment puternic de încredere în sine, acest lucru contribuie masiv la obținerea performanței în activitățile sale, conducând și la un nivel sănătos al calității vieții.

Conceptul *satisfacția vieții* a fost introdus pentru prima dată de Neugarten în 1961 (Dos Santos, 2013) și se referă la o situație sau un rezultat obținut prin compararea a ceea ce o persoană dorește și ceea ce are. Satisfacția vieții este definită ca principalul scop al vieții de către mulți oameni. Se evidențiază faptul că imaginea coerentă sau inconsecventă dintre obiectivele unui individ și măsura în care aceste obiective sunt atinse de el/ea are un rol vital în obținerea fericirii (Schiffrin, Nelson, 2010).

Satisfacția vieții se referă la reacțiile emoționale ale unui individ în afara vieții sale profesionale. Dintr-o perspectivă generală, satisfacția vieții se referă la atitudinea generală a individului față de viață. A fi fericit în viața de zi cu zi, a te simți bine din punct de vedere fizic, al securității economice și al relațiilor sociale sunt factorii care afectează satisfacția vieții (Sprang, Clark, Whitt-Woosley, 2007).

Satisfacția vieții se referă la o evaluare cognitivă a calității percepute a vieții cuiva în ceea ce privește satisfacerea dorințelor și nevoilor individuale sau satisfacția cu circumstanțele vieții în general (Diener *et al.*, 2015). Satisfacția vieții reprezintă o componentă de bază și un indicator al stării de bine, precum și un indicator al fericirii individuale. Cu toate acestea, deși domeniul managementului organizațional a susținut influența stării de bine a angajaților asupra performanței și eficacității organizaționale (Schiffrin, Nelson, 2010), conceptul de satisfacție a vieții este în continuare unul dintre elementele care impactează major realizarea performanței. Într-adevăr, potrivit lui Diener și colaboratorilor săi (2015), satisfacția vieții poate fi privită ca o funcție nu numai

a individului, ci și a domeniului muncii, sugerând că teoriile conducerii pot lărgi domeniul satisfacției vieții „ca un mecanism potențial prin care experiențele cuiva la locul de muncă sunt traduse în comportamente ce influențează performanța organizational”.

În domeniul psihologiei muncii, satisfacția vieții este influențată și prin satisfacerea nevoilor (nevoile financiare și interpersonale) și activitățile conștiente (creșterea, provocarea și sensul la locul de muncă). La baza acestei relații se află teoria puterii, care susține că relațiile dintre domeniile vieții pot fi influențate prin efecte de putere de la un domeniu la altul (Steward, 2002). De exemplu, cercetarea identifică și o corelație între nevoile interpersonale ale angajaților, care sunt satisfăcute prin intermediul sistemelor de sprijin social la locul de muncă (de exemplu, organizație, manageri și colegi), și satisfacția vieții angajaților, sugerând că un mediu de lucru de susținere influențează satisfacția vieții (Nair, Gaither, 2009).

Numeroase studii au analizat relația puternică dintre satisfacția la locul de muncă și satisfacția vieții (Bryant, Constantine, 2006). Concluziile evidențiază că satisfacția de la locul de muncă afectează satisfacția vieții, iar creșterea nivelului de satisfacție profesională a adulților va contribui, de asemenea, la satisfacția generală a vieții în activitățile de natură personală, relațiile sociale. Așadar, satisfacția generală a vieții și satisfacția obținută din locul de muncă vor funcționa colectiv. Indivizii plictisiți și nemulțumiți de locul de muncă vor fi nefericiți în viața lor privată sau, luând în considerare relația invers proporțională, nefericirea în viața generală a indivizilor îi va împiedica să aibă satisfacție profesională. De exemplu, studiile care analizează calitatea vieții și starea de bine a angajaților au constatat că deteriorarea frecventă a sănătății la angajați conduce la rutină și monotonie, afectând negativ fericirea generală a vieții acelor persoane (Steward, 2002).

Recent, Medley (2016) a descoperit că un model de management bazat pe zona emoțională și spirituală combinată cu efectele mediatorului stării de bine influențează pozitiv satisfacția vieții, confirmând că activitățile conștiente din domeniul muncii sunt legate de satisfacția vieții. Această teorie susține că schimburile sociale dintre lideri, susținători și colegi în contextul conducerii satisfac nevoile interpersonale ale angajaților și activitățile conștiente, care le influențează starea de bine și satisfacția vieții. Indicatorul care necesită o atenție deosebită în cadrul unei relații eficiente de management face referire la termenul *plictiseală*, sarcina managerilor fiind de a minimiza posibila apariție a acesteia în activitatea profesională a angajaților.

Potrivit lui Diener (2015), starea de bine poate fi definită ca un concept care cuprinde nu numai sănătatea fizică și mintală a unui individ, ci și sănătatea sa socială; ultima se referă atât la sănătatea sa, cât și la experiențele sale de viață (satisfacție de viață, bucurie etc.), iar în ceea ce privește viața profesională, se referă la experiențele legate de munca sa (satisfacția față de muncă, colegi sau salariu).

Atunci când discutăm despre relația dintre starea de bine și plictiseală, un rol important în această relație este dat și de conceptul de „locus de control” (*locus of control*). Bazat pe teoria învățării sociale, trăsături de personalitate și interacțiunile care se întâmplă în jurul comportamentului, speranței și întăririi, locusul de control a fost discutat și de Wolters (2008), acesta definindu-l ca „gradul în care persoanele se așteaptă ca o întărire sau un rezultat al comportamentului lor să depindă de propriul comportament sau de caracteristicile personale.

Ideea de *stare de bine* reprezintă un concept complex, integral, multifacțat și multifuncțional și, prin urmare, trebuie analizat din mai multe perspective: un individ poate ajunge la un nivel adecvat al stării de bine doar dacă există un acord cu propria sa ființă, un om poate avea o stare de

bine dacă înțelege și este conștient de lucrurile bune din viața sa, fiindcă are ocazia să-și realizeze potențialul ca ființă umană. *Well-being*-ul se caracterizează printr-o serie de factori determinanți, care sunt strânși legați de nivelul de dezvoltare socială și economică a mediului în care trăiește (Iwatsubo, Derriennic, Cassou, Poitrenaud, 2006).

După cum se poate observa din cele menționate până acum, în timp ce sursa internă se concentrează în principal asupra direcționării incidentelor în mod proactiv, într-un mod optimist, încrezător și responsabil, latura externă caută un sprijin extern cu o întoarcere a minții inactive și supuse. Se consideră că persoanele cu un locus de control intern sunt mai orientate spre succes, sunt sociabile, compatibile, competente și independente, mergând cu pași rapizi către atingerea unei stări de bine ridicate, față de cele cu locus de control extern, care efectuează comportamente suspecte, dogmatice și care evită nesiguranța, acestea din urmă căutând acele activități monotone, rutiniere.

Ca urmare a stabilirii percepțiilor pozitive și a legăturilor puternice între evenimente și rezultate, motivele interne ar fi mai susceptibile decât cele externe să depășească experiențele de sarcină negative și atitudinile care ar putea conduce la comportamentul de plictiseală, cum ar fi: stresul la locul de muncă, depresia, anxietatea, epuizarea, intențiile de evitare și retragere, mobbingul, suprasolicitarea de roluri, absenteismul, conflictul de rol, ambiguitatea și conflictul muncă-familie. Toate aceste efecte prezintă implicații masive și în zona personală a unui individ, afectând relația personală, nivelul de sociabilitate și integrare a acestuia în cadrul grupului.

Pe de altă parte, variabilele pozitive asociate cu locusul de control intern sunt: starea de bine mintală și fizică, satisfacția vieții, satisfacția la locul de muncă, performanța la locul de muncă, angajamentul organizațional, autoeficacitatea, capitalul psihologic, prezența, implicarea, sprijinul și integrarea socială și relațiile pozitive cu cei din jur.

Așadar, putem susține faptul că toate aceste relații reflectă în mod clar importanța cunoașterii corecte și sincere a personalității individuale și evaluarea corectă a acestei percepții despre sine pentru angajarea în activități care să atingă succesul personal, starea de bine și evitarea stărilor de oboseală și plictiseală (Simons, Aysan, Thompson, Hamarat, Steele, 2002).

4. Relația dintre autoeficacitate, stare de bine și plictiseală

Un alt concept important despre care este necesar să discutăm este *autoeficacitatea*, un element conex și necesar pentru atingerea stării de bine. Termenul „autoeficacitate” a fost analizat și de către Vautier, Raufaste și Cariou (2013), fiind o încredere în puterile personale de a administra și a realiza sarcini și acțiuni adecvate pentru a organiza anumite contexte externe. Într-o perspectivă generală, autoeficacitatea este definită prin încrederea în sine a persoanei de a reuși. Bandura (2006, *apud* Pânișoară, 2018) consideră că autoeficacitatea reprezintă un concept-cheie determinant pentru a evita situațiile de epuizare, tensiune și pentru a acționa în mod pozitiv în vederea atingerii satisfacției de sine. Steward (2002), bazându-se pe teoria cognitivă socială, a descris conceptul de încredere în *sine* ca „o măsură percepută de sine a credinței în propriile abilități, dependente de contextul personal și de stabilitate” prin competență, experiență, convingere verbală și elemente de excitare. Pe de altă parte, narcisismul, stările de anxietate, îndoiala și incertitudinea formează latura negativă care contribuie la apariția epuizării și a sentimentului de eșec (Schiffrin, Nelson, 2010).

Alți autori (Steward, 2002; Wolters, 2008) prezintă ca factori determinanți ai autoeficacității: cunoștințele reale, imaginea de sine, susținerea socioafectivă sănătoasă. Așadar, acestea pot reprezenta indicatorii și pentru o calitate a vieții sănătoasă. Aceste elemente sunt necesare în viața individului pentru a-l ajuta să evite starea de plictiseală și a-l stimula să se angajeze în sarcini provocatoare, noi, care prezintă o stare de emoție pozitivă, astfel provocându-l să fie mai motivat intern și implicat, să atingă o stare de bine.

Potrivit lui Bandura (2001), încrederea în sine este asociată cu sentimentul de curaj necesar pentru a atinge competențele, valorile și obiectivele propuse de o persoană. În mod specific, în ceea ce privește mecanismele de autoreglare și autorefecție, subliniază importanța motivației, a întăririi și a factorilor din experiența trecută pentru a stabili și a încuraja încrederea unui individ în propria persoană. Pentru a asigura un echilibru între starea de bine, autoeficacitate și încrederea în sine, este necesar ca orice persoană să posede mecanisme specifice de autoevaluare și autopercepție, astfel încât aceasta să devină capabilă să se integreze corect în mediul exterior. Percepția de sine a unui individ este principalul indicator al gradului său de stimă de sine, aceasta din urmă fiind un concept cuprinzător care cuprinde o serie de mecanisme, cum ar fi cele comportamentale, cognitive sau afective. Stima de sine este influențată de o serie de factori sociali, precum relațiile cu prietenii sau alte persoane importante. Persoanele cu un nivel ridicat de *well-being* sunt de obicei, extrovertite, optimiste, deschise la noi provocări și extrem de sociabile (Steward, 2002).

Deși este adesea considerat o simplă „funcționare pozitivă în viață”, conceptul de stare de bine este mult mai complex și dinamic. Wolters (2008) susține că „unii cercetători au preferat să ignore natura multiformă a stării și să o asocieze cu un singur construct (adesea satisfacția vieții), ducând la

omiterea nefericită a altor aspecte importante ale stării de bine”. De aceea, noțiunea de *well-being* este din ce în ce mai des asociată cu motivația, aceasta din urmă fiind „o pârgă importantă în procesul de autoajustare individuală” (Shiah, Huang, Chang, Chang, Yeh, 2013).

Wolters (2008) a realizat o cercetare cu privire la evidențierea impactului autoeficacității asupra instalării stării de bine, iar rezultatele au reușit să contribuie la construirea unei relații complexe între încrederea în sine și *well-being*:

- credința în realizări pozitive (optimism, autoafirmare);
- persistența (reziliență, viziune, prevedere, stabilire de obiective);
- conștiința de sine (niveluri de anxietate și excitare, calibrare, intuiție).

Un alt aspect important care își pune amprenta asupra instalării stării de bine este indicat prin prisma tipologiilor temperamentale. Extraversia este atât o bine-cunoscută trăsătură de personalitate care provine din genele, structura și funcția creierului, cât și o tipologie temperamentală care constă în sentimente personale, acțiuni, gânduri și obiective (Pekrun, 2006). Extraversia este, de asemenea, componenta cea mai proeminentă a modelului de personalitate cu cinci factori și care conduce la construirea unui tablou al stării de bine al persoanei ce experimentează emoții pozitive, sociabilitatea, asertivitatea, căldura și activismul, căutând în permanență provocări noi și soluții care să crească nivelul satisfacției (Frazier, Tix, Barron, 2014): extraversie; agreabilitate; conștiinciozitate; neuroticism; deschidere spre experiență.

Bazându-ne pe teoria excitabilității a lui Eysenck și pe teoria sensibilității de consolidare a lui Hart (2009), putem observa elemente de extroversiune care se regăsesc și atunci când discutăm despre *well-being*: implicare, socializare, ascultare activă, asertivitate, entuziasm, energie, încredere în sine.

Hart (2009) a subliniat variabilele evidente ale extroversiunii în trei aspecte diferite pentru corelația dintre starea de bine, satisfacția vieții și extraversie:

1. individual – fericire, recunoștință, inspirație, longevitate, *coping*, rezistență, stres, tulburări de personalitate, identificarea culturii majoritare;
2. interpersonal – acceptarea colegilor, atractivitate, statut, relații intime, satisfacție;
3. social – alegeri profesionale, performanță, interese sociale și întreprinzătoare, satisfacție, angajament, implicare, voluntariat, leadership.

5. Optimismul și starea de bine

Un alt concept important care contribuie la instalarea stării de bine este *optimismul*. Optimismul reprezintă o stare emoțională pozitivă care contribuie intens la dezvoltarea unei stări de bine pentru fiecare persoană (Wenglert, Rosèn, 2000). Relația dintre optimism și plictiseală pe care o putem sesiza este una invers proporțională – în momentul în care nivelul optimismului angajaților crește, sarcinile de lucru din cadrul organizației sunt unele creative, care solicită inovare, soluții originale și creativitate.

Optimismul prezintă efecte benefice asupra sănătății fizice și psihologice a oamenilor, contribuind la calitatea vieții generale prin îmbunătățirea capacității individului de a face față stresului. Persoanele optimiste prezintă obiceiuri sănătoase de sănătate, acest lucru având consecințe pozitive și asupra construirii unui sistem imunitar mai bun. Optimism înseamnă o modalitate de a crește controlul personal, întărirea speranței, responsabilitate și o dispoziție generală pozitivă față de viață.

Atunci când discutăm despre impactul optimismului asupra calității vieții, acesta se prezintă ca dispoziție de personalitate care ajută individul să facă față mult mai ușor dificultăților pe care le experimentează de-a lungul vieții.

Din perspectiva psihologiei pozitive, sunt analizate emoțiile pozitive (în special optimismul), trăsăturile de personalitate, identificându-se situațiile în care oamenii au succes. Un astfel de mediu sănătos este tocmai ceea ce ar trebui să regăsim în orice organizație. Un mediu de lucru pozitiv contribuie la apariția unor oportunități și posibilități de a atinge succesul (reziliență, altruism și încredere) (Sharpe, Martin, Roth, 2011). Atunci când se analizează mediul de lucru, managerii optimiști se concentrează asupra calităților pozitive ale angajaților. Pe de altă parte, există și efecte adverse, după cum reiese din anumite studii; starea de plictiseală „crește capacitatea de a ne asuma riscuri și ne relevă o percepție pozitivă a riscului” (Shane, Bera, Cox, 2021). Astfel, optimismul reprezintă opusul pesimismului, a percepției întărite de a eșua, a greși, a evita situații și provocări noi pe fondul anumitor temeri și al neîncrederii. Optimismul reprezintă calea sigură de a intensifica starea de bine pentru fiecare persoană prin mărirea controlului personal (Seligman, 2005), întărirea încrederii și a responsabilității, iar plictiseala poate mări dorința de a acționa în anumite condiții.

Luând în considerare toate aspectele menționate cu referire la relația dintre optimism și *well-being*, este necesar să creionăm un tablou complex al comportamentului unei persoane optimiste și care prezintă și un nivel ridicat al stării de bine: încredere în sine, autoreglare, cunoaștere realistă a propriilor abilități și competențe, autocontrol emoțional, asertivitate, sociabilitate, integrare adecvată la experiențe noi și empatie.

Conceptul de plictiseală este încă foarte puțin cercetat în raport cu alte concepte importante din psihologie, incluzând conceptul de stare de bine, dar și alți termeni pe care i-am

menționat – calitatea vieții, optimism, performanță etc. Valențele negative vizibile ale plictiselii sunt dublate de valențele pozitive care ne conduc la creșterea creativității, catalizarea creșterii și dezvoltării personale, creșterea motivației, mărirea nivelului de autocontrol, dacă aceasta este corect direcționată.

Bibliografie

- Alatartseva, E., Barysheva, G. (2015). Well-being: Subjective and objective aspects, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 166: 36-42.
- Allport, G. (1981). *Structura și dezvoltarea personalității*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (ediția a V-a). Washington, DC.
- Anderson, C.A., Dill, K.E. (2000). Video games and aggressive thoughts, feelings, and behavior in the laboratory and in life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78 (4): 772-790. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.78.4.772>
- Ardahan, F. (2012). Life satisfaction and emotional intelligence of participants/nonparticipants in outdoor sports: Turkey case. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 62: 4-11.
- Arnou, B., Kenardy, J., Agras, W.S. (1995). The Emotional Eating Scale: The development of a measure to assess coping with negative affect by eating. *International Journal of Eating Disorders*, 18 (1): 79-90.
- Asiminii, G. (2014). *De ce ne plictisim?*. romedic.ro/de-ce-ne-plictisim-0P32722
- Audrin, C., Hascoët, M. (2021). Bored to Be Wild: How Boredom Is Related to Pre-Service Teachers' Intention to Persist in Their Studies. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18 (9): 44-52. <https://doi.org/10.3390/ijerph18094452>
- Auerbach, R., Pisoni, A., Bondy, E., Kumar, P., Stewart, J., Yendiki, A., Pizzagalli, D. (2017). Neuroanatomical Prediction of Anhedonia in Adolescents. *Neuropsychopharmacology*, 42: 2087-2095.

- Aypay, A. (2016). A Positive Model for Reducing and Preventing School Burnout in High School Students. *Educational Science: Theory & Practice*, 17 (4): 1345-1359.
- Bammel, G., Bammel-Burrus, L.L. (1992). *Leisure and human behavior*(ediția a II-a). Dubuque: William. C. Brown Publishers.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52: 1-26.
- Bandura, A. (2006). Guide for Constructing Self-Efficacy Scales. În F. Pajares, T. Urdan (Eds.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (Vol. 5, pp. 307-337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Barbalet, J. (2000). Boredom and social meaning. *British Journal of Sociology*, 50 (4): 631-646.
- Bargdill, R. (2000). The Study of Life Boredom. *Journal of Phenomenological Psychology*, 31 (2): 188-219.
- Bargdill, R.W. (2019). Habitual boredom and depression: Some qualitative differences. *Journal of Humanistic Psychology*, 59 (2): 294-312.
- Barkus, E., Badcock, J. (2019). A Transdiagnostic Perspective on Social Anhedonia. *Frontiers in Psychiatry*, 10: 2016.
- Barnett, A., Cerin, E., Baranowski, T. (2011). Active video games for youth: A systematic review. *Journal of Physical Activity and Health*, 8 (5): 724-737. <https://doi.org/10.1123/jpah.8.5.724>
- Barnett, L.A., Klitzing, S.W. (2006). Boredom in free time. Relationships with personality: Affect, and motivation for different gender, racial and ethnic student groups. *Leisure Sciences*, 28 (3): 223-244. DOI: 10.1080/01490400600598053
- Beadle, P. (2020). *Cum să predai. Strategii didactice*. București: Didactica Publishing House.
- Bearden, L.J., Spencer, W.A., Moracco, J.C. (1989). A study of high school dropouts. *School Counselor*, 37 (2): 113-120.
- Belton, T. (2016). What Happens When We Shield Kids from Boredom. Disponibil online: greatergood.berkeley.edu/article/item
- Belton, T., Priyadharshini, E. (2007). Boredom and schooling: A cross-disciplinary exploration. *Cambridge Journal of Education*, 37 (4): 579-595.
- Bench, S.W., Lench, H.C. (2013). On the function of boredom. *Behavioral Sciences*, 3 (3): 459-472. DOI: 10.3390/bs3030459

- Benson, J. (2014). How to Be a More Interesting Teacher. Disponibil online: <http://www.teachthought.com/learning/refuse-boring-teacher>
- Bevilacqua, F., Engström, H., Backlund, P. (2019). Game-calibrated and user-tailored remote detection of stress and boredom in games. *Sensors (Basel)*, 19 (13): 2877. <https://doi.org/10.3390/s19132877>
- Billones, R., Kumar, S., Saligan, L. (2020). Disentangling fatigue from anhedonia: A scoping review. *Translational Psychiatry*, 10.
- Biolcati, R., Mancini, G., Trombini, E. (2018). Proneness to boredom and risk behaviors during adolescents' free time. *Psychological reports*, 121 (2): 303-323. <https://doi.org/10.1177/0033294117724447>
- Bîrle, D. (2019). Perseverența – condiție a ascultării active; Strategii pentru dezvoltarea perseverenței. În E. Bonchiș (coord.), *Învăță să ascuți*. Iași: Editura Polirom.
- Bland, H.W., Melton, B.F., Welle, P., Bigham, L. (2012). Stress tolerance: New challenges for millennial college students. *College Student Journal*, 46 (2): 362-375.
- Bouffard, S. (2019). Boredom Isn't a Bad Thing for Kids. Disponibil online: pbs.org/parents/thrive/boredom-isnt-a-bad-thing-for-kids
- Bowen, C. (2019). The Reason Why Toddlers Just Don't Get Bored Will Make You Tear Up, It Is So Pure. Disponibil online: romper.com/p/do-toddlers-get-bored-a-therapist-explains-their-interests-17930588
- Brackett, M. (2016). The Emotion Revolution: Enhancing Social and Emotional Learning in School. Disponibil online: <https://www.nais.org/magazine/independent-school/summer-2016>
- Britton, A., Shipley, M. (2010). Bored to death?. *International Journal of Epidemiology*, 39 (2): 370-371.
- Brodeur, A., Clark, A.E., Fleche, S., Powdthavee, N. (2021). COVID-19, lockdowns and well-being: Evidence from Google Trends. *Journal of public economics*, 193: 104346. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2020.104346>
- Brookfield, S. (1990). *The skillful teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brown, H.E., Pearson, N., Braithwaite, R.E., Brown, W.J., Biddle, S.J. (2013). Physical activity interventions and depression in children and adolescents. *Sports medicine*, 43 (3): 195-206.

- Brown, K.W., Ryan, R. (2003). The Benefits of Being Present: Mindfulness and Its Role in Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84 (4): 822-848.
- Bryant, R.M., Constantine, M.G. (2006). Multiple role balance, job satisfaction, and life satisfaction in women school counsellors. *Professional School Counseling*, 9 (4): 265-271.
- Buday, R., Baranowski, T., Thompson, D. (2012). Fun and games and boredom. *Games for Health Journal*, 1 (4): 257-261. <https://doi.org/10.1089/g4h.2012.0026>
- Butler, N., Olaison, L., Sliwa, M., Sørensen, B.M., Spoelstra, S. (2011). Work, play and boredom. *Ephemera: Theory and Politics in Organization*, 11 (4): 329-335.
- Caldwell, L., Darling, N., Payne, L., Dowdy, B. (1999). „Why are You Bored?": An Examination of Psychological and Social Control Causes of Boredom Among Adolescents. *Journal of Leisure Research*, 31 (2): 103-121.
- Caldwell, L.L., Smith, E.A. (1995). Health behavior of leisure alienated youth. *Society and leisure*, 18 (1): 143-156.
- Ceobanu, C. (2013). O perspectivă psihosocială asupra relațiilor dintre profesori și elevi. În C. Ceobanu, S. Boncu (coord.), *Psihosociologie școlară* (pp. 185-196). Iași: Editura Polirom.
- Chao, R.C.L. (2012). Managing perceived stress among college students: The roles of social support and dysfunctional coping. *Journal of College Counseling*, 15 (1): 5-21.
- Chevallier, C., Grèzes, I., Molesworth, C., Berthoz, S. (2011). Brief Report: Selective Social Anhedonia in High Functioning Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42 (7): 1504-1509.
- Chruszczewski, M. (2020). Boredom and its typologies. *Culture-Society-Education*, 1 (17): 235-249.
- Cilliers, E.J. (2017). The Challenge of Teaching Generation Z, *PEOPLE. International Journal of Social Sciences*, 3 (1): 188-198.
- Civitci, N. (2015). Social Comparison Orientation, Hardiness and Life Satisfaction in Undergraduate Students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 205: 516-523.
- Clement, J. (2021). Value of the global videogames market from 2012 to 2021. Disponibil online: <https://www.statista.com/statistics/292056/video-game-market-value-worldwide>

- Cojocaru, N. (2014). Când și de ce se plictisesc angajații la locul de muncă? Fenomenul boreout sau despre o nouă dimensiune a demotivării în organizații. *Studia Universitatis Moldaviae*, 5 (75): 131-136.
- Coleman, P. (2021). How to Tell When a Baby is Bored and What to do About it. Disponibil online: fatherly.com/parenting/how-to-know-if-baby-bored/
- Coulson, J. (2019). The Case Against Boredom. Disponibil online: ifstudies.org/blog/the-case-against-boredom
- Craparo, G., Gagliano, O., Costanzo, G., La Rosa, V.L., Gori, A., Mendolicchio, L. (2020). Boredom, alexithymia, and desire thinking in eating disorders: A cross-sectional study. *Mediterranean Journal of Clinical Psychology*, 8 (3): 1-15.
- Crockett, A.C., Myhre S.K., Rokke, P.D. (2015). Boredom proneness and emotional regulation predict emotional eating. *Journal of Health Psychology*, 20 (5): 670-680.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal experience*. New York: Harper & Row.
- Damrad-Frye, R., Laird, J.D. (1989). The experience of boredom: The role of the self-perception of attention. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57: 315-320.
- Danckert, J., Boylan, J., Seli, P., Scholer, A. (2020). Boredom and rule breaking during COVID-19. <https://doi.org/10.31234/osf.io/ykuvq>
- Daniels, L.M., Tze, V.M.C. (2014). How Do Teachers Want Students to Cope with Boredom?. *Closing the Engagement Gap*, 9 (8). <http://www.ascd.org/ascd-express/vol9/908-daniels.aspx>
- Daniels, L.M., Tze, V.M.C., Goetz, T. (2015). Examining boredom: Different causes for different coping profiles. *Learning and Individual Differences*, 37: 255-261.
- Daschmann, E.C., Goetz, T., Stupnisky, R.H. (2011). Testing the predictors of boredom at school: Development and validation of the precursors to boredom scales. *British Journal of Educational Psychology*, 81 (3): 421-440. <https://doi.org/10.1348/000709910X526038>
- Daschmann, E.C., Goetz, T., Stupnisky, R.H. (2014). Exploring the antecedents of boredom: Do teachers know why students

- are bored?. *Teaching and Teacher Education*, 39: 22-30.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.11.009>
- David, D. (2015). Despre plictiseală la români – o analiză psihologică. *Dilema veche*, 605.
- De Fruyt, J., Sabbe, B., Demyttenaere, K. (2020). Anhedonia in Depressive Disorder: A Narrative Review. *Psychopathology*, 53: 274-281.
- Demerouti, E., Bakker, A.B., Nachreiner, F., Schaufeli, W.B. (2000). A model of burnout and life satisfaction amongst nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 32 (2): 454-464.
- Destoop, M., Morrens, M., Coppens, V., Dom, G. (2019). Addiction, Anhedonia and Comorbid Mood Disorder. A Narrative Review. *Frontiers in Psychiatry*. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2019.00311>
- Diener, E., Emmons, R.A., Larsen, R.J., Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49: 71-75.
- Dillard, G. (2020). How Did Ancient People Deal With Boredom?. Disponibil online: medium.com/lessons-from-history/how-did-ancient-people-deal-with-boredom-dfeae9faa74
- Dindelegan, C. (2021). *Breviar de psihopatologie și psihologie clinică* (vol. 1). Iași: Editura Institutul European.
- Dopheide, J.A. (2006). Recognizing and treating depression in children and adolescents. *American journal of health-system pharmacy*, 63 (3): 233-243.
- Dos Santos, C.A.C. (2013). *Dimensions of Well-being: Earnings, Happiness and Domestic Violence*. London: University College of London.
- Drugaș, I. (coord.) (2021). *Pocket notebook pentru generația Z: 10 deprinderi de viață formate în școală*. Oradea: Liceul „Don Orione”.
- Drugaș, M. (2010). The immersion in computer games. *Revista de Psihologie Școlară*, 3 (5): 13-24.
- Drugaș, M. (2014). Educational video games in the middle: Parents, psychologists, gamers. A pilot study. *Romanian Journal of School Psychology*, 7 (13): 25-41.
- Drugaș, M. (2021). Caracteristici ale memoriei la reprezentanții generației Z. Viața online. În E. Bonchiș (coord.), *Generația Z* (pp. 139-162). Iași: Editura Polirom.

- Drugaş, M., Ciordaş, M. (2017). Educational video games revisited: Perspectives from parents, gamers, and specialists. *Romanian Journal of School Psychology*, 10 (20): 68-82.
- Eastwood, J.D., Frischen, A., Fenske, M.J., Smilek, D. (2012). The unengaged mind defining boredom in terms of attention. *Perspectives on Psychological Science*, 7: 482-495.
- Edillo, M.T.A.F., Turiano, M.K.U., Reyes, J.A.S., Villanueva, C.L.J.G. (2012). The mediating role of social comparison in the relationship between choice-making orientation and subjective well-being. *Philippine Journal of Counseling Psychology*, 14 (1): 13-28.
- Elhai, J.D., Vasquez, J.K., Lustgarten, S.D., Levine, J.C., Hall, B.J. (2018). Proneness to boredom mediates relationships between problematic smartphone use with depression and anxiety severity. *Social Science Computer Review*, 36 (6): 707-720.
- Elpidorou, A. (2014). The bright side of boredom. *Frontiers in Psychology*, 5. DOI: 10.3389/fpsyg.2014.01245
- Elpidorou, A. (2015). The Bored Mind is a Guiding Mind: Toward a regulatory theory of boredom. Disponibil online: <https://link.springer.com/article/10.107/S11097-017-9515-1>
- Elpidorou, A. (2016). The Significance of Boredom: A Sartrean Reading. În D. Dahlstrom, A. Elpidorou, W. Hopp (eds.), *Psylosophy of Mind and Phenomenology: Conceptual and Empirical Approaches*. New York: Routledge; Taylor & Francis Group.
- Elpidorou, A. (2020). The Good of Boredom?. Disponibil online: <http://www.tandfonline.com/toc/cphp20>
- Eren, A., Coskun, H. (2015). Time Perspectives and Boredom Coping Strategies of Undergraduate Students from Turkey. *Educational Research for Policy and Practice*, 14 (1): 53-75.
- Escalante, A. (2018). Boredomtunity: Why Boredom is the Best Thing for Our Kids. *Psychology Today*. Disponibil online: psychologytoday.com/intl/blog/shouldstorm/201812/boredomtunity-why-boredom-is-the-best-thing-for-our-kids
- Evers, C., de Ridder, D., Adriaanse, M.A. (2009). Assessing yourself as an emotional eater: Mission impossible?. *Health Psychology*, 28 (6): 717-725.
- Evers, C., Stok, F.M., de Ridder, D.T.D. (2010). Feeding your feelings: Emotion regulation strategies and emotional eating. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36 (6): 792-804.

- Fahlman, S.A., Mercer-Lynn, K.B., Flora, D.B., Eastwood, J.D. (2013). Development and validation of the multidimensional state boredom scale. *Assessment*, 20 (1): 68-85. <https://doi.org/10.1177/1073191111421303>
- Farmer, R., Sundberg, N.D. (1986). Boredom Proneness – The development and correlates of a new scale. *Journal of Personality Assessment*, 50(1): 4-17. DOI:10.1207/s15327752jpa5001_2
- Farrell, E., Peguero, G., Lindsey, R., White, R. (1988). Giving voice to high school students: Pressure and boredom, ya know what I'm sayin'?. *American Educational Research Journal*, 25 (4): 489-502.
- Feldhusen, J.F., Kroll, D.M. (1991). Boredom or Challenge for the Academically Talented in School. *Gifted Education International*, 7 (2). <https://doi.org/10.1177/106342699100700207>
- Fenton, R.M. (2008). *Boredom: Uncovering feelings from beneath a psychic fog*. Dissertation. Auckland University of Technology. Disponibil online: openrepository.aut.ac.nz/bitstream/handle/10292/645
- Fernández-Aranda, F., Jiménez-Murcia, S., Santamaría, J.J., Gunnard, K., Soto, A., Kalapanidas, E., Bults, R.G., Davarakis, C., Ganchev, T., Granero, R., Konstantas, D., Kostoulas, T.P., Lam, T., Lucas, M., Masuet-Aumatell, C., Moussa, M.H., Nielsen, J., Penelo, E. (2012). Video games as a complementary therapy tool in mental disorders: PlayMancer, a European multicentre study. *Journal of Mental Health*, 21 (4): 364-374. <https://doi.org/10.3109/09638237.2012.664302>
- Ferrell, E.L., Watford, T.S., Braden, A. (2020). Emotion regulation difficulties and impaired working memory interact to predict boredom emotional eating. *Appetite*, 144 (1): 104450.
- Fiedler, E., Nauta, N. (2020). Bore-out: A Challenge for Unchallenged Gifted young Adults. Disponibil online: sengifted.org/post
- Finkielsztejn, M. (2020). Class-related academic boredom among university students: A qualitative research on boredom coping strategies. *Journal of Further and Higher Education*, 44 (8): 1098-1113. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1658729>
- Fiorilli, C., De Stasio, S., Di Chiacchio, C., Pepe, A., Salmela-Aro, K. (2017). School burnout, depressive symptoms and engagement: Their combined effect on student achievement. *International Journal of Educational Research*, 84: 1-2.

- Fisher, C. (1991). Boredom at Work: A Neglected Concept. *School of Business Discussion Papers*, 12 (1). <http://epublications.band.edu.an/discussion-papers-19>
- Fiske, D.W., Maddi, S.R. (1961). *Functions of varied experience*. Oxford: Dorsey.
- Fogg, B.J. (2020). *Obiceiuri mici. Schimbări mari*. București: Editura Lifestyle Publishing.
- Fontes, F. (2020). Herbert J. Freudenberger and the making of burnout as a psychopathological syndrome. *Memorandum*, 37. [researchgate.net/publication/346586006](https://www.researchgate.net/publication/346586006)
- Forgeard, M.J.C., Jayawickreme, E., Kern, M., Seligman, M.E.P. (2011). Doing the right thing: Measuring wellbeing for public policy. *International Journal of Wellbeing*, 1 (1): 79-106.
- Frazier, P.A., Tix, A.P., Barron, K.E. (2014). Testing moderator and mediator effects in counseling psychology research. *Journal of Counseling Psychology*, 51 (1): 115-134.
- Fritea, I., Fritea, R. (2013). Can motivational regulation counteract the effects of boredom on academic achievement?. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 78: 135-139. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.266>
- Gabbiadini, A., Riva, P., Andrighetto, L., Volpato, C., Bushman, B.J. (2016). Acting like a tough guy: Violent-sexist video games, identification with game characters, masculine beliefs, empathy for female violence victims. *PloS One*, 11 (4): e0152121. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0152121>
- Gadow, K., Garman, H. (2020). Social Anhedonia in Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorder and Psychiatry Referrals. *Journal Clinical of Child Adolescents Psychology*, 49 (2): 239-250.
- Geiwitz, J. (1966). Structure of Boredom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3 (5): 592-600.
- Gerritsen, C.J., Goldberg, J.O., Eastwood, J.D. (2015). Boredom proneness predicts quality of life in outpatients diagnosed with schizophrenia-spectrum disorders. *International Journal of Social Psychiatry*, 61 (8): 781-787.
- Gerritsen, C.J., Toplak, M.E., Sciaraffa, J., Eastwood, J. (2014). I can't get no satisfaction: Potential causes of boredom. *Consciousness and cognition*, 27: 27-41.

- Gilmore, L., Boulton-Lewis, G. (2009). „Just Try Harder and You Will Shine”: A Study of 20 Lazy Children. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 19 (2): 95-103.
- Goetz, T., Hall, N.C. (2014). Academic boredom. În R. Pekrun, L. Linnenbrink-Garcia (Eds.): *International Handbook of Emotions in Education* (pp. 311-330). New York: Routledge.
- Goetz, T., Frenzel, A., Stoeger, H., Hall, N. (2010). Antecedents of everyday positive emotions: An experience sampling analysis. *Motivation and Emotion*, 34 (1): 49-62.
- Goetz, T., Frenzel, A.C., Pekrun, R., Hall, N.C. (2006). The domain specificity of academic emotional experiences. *The Journal of Experimental Education*, 75 (1): 5-29. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.1.5-29>
- Goetz, T., Hall, N.C., Krannich, M. (2019). Boredom. În K.A. Renninger, S.E. Hidi (Eds.), *The Cambridge handbook of motivation and learning* (pp. 465-489). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316823279.021>
- Goetz, Th., Frenzel, A., Hall, N., Nett, V., Pekrun, R., Lipnevich, A. (2014). Types of Boredom: An experience sampling approach. *Motivation-Emotions*, 38: 401-419.
- Goldberg, Y., Danckert, J. (2013). Traumatic brain injury, boredom and depression. *Behavioral sciences*, 3 (3): 434-444.
- Goldberg, Y.K., Eastwood, J., LaGuardia, J.D. (2020). The Study of life Boredom. *Journal of Phenomenological Psychology*, 31 (2): 188-219.
- Goldberg, Y.K., Eastwood, J.D., LaGuardia, J., Danckert, J. (2011). Boredom: An emotional experience distinct from apathy, anhedonia, or depression. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 30 (6): 647-666.
- Goldstein, A.L., Vilhena-Churchill, N., Stewart, S.H., Hoaken, P.N.S., Flett, G.L. (2016). Mood, motives, and money: An examination of factors that differentiate online and non-online young adults gamblers. *Journal of Behavioral Addiction*, 5 (1): 68-76. <https://doi.org/10.1556/2006.5.2016.003>
- Gómez-Maureira, M.A., Kniestedt, I. (2019). Exploring video games that invoke curiosity. *Entertainment Computing*, 32: 100320. <https://doi.org/10.1016/j.entcom.2019.100320>

- Gooding, D.C., Pflum, M.J., Fonseca-Pedero, E., Paina, M. (2020). Assessing social anhedonia in adolescence: The ACIPS-A in a community sample. *Journals European Psychiatry*, 37.
- Goodstein, E. (2019). The History and Politics of Boredom. Disponibil online: iai.tv/articles/the-history-and-politics-of-boredom-auid-1208
- Gorwood, P. (2008). Neurobiological mechanisms of anhedonia. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 10 (3): 291-299.
- Goss-Lucas, S., Bernstein, D.A. (2005). *Teaching psychology: A step by step guide*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Götz, T. (2004). *Emotionales Erleben und selbstreguliertes Lernen bei Schülern im Fach Mathematik* [Emotional experience and self-regulated learning among students in mathematics]. München: Herbert Utz Verlag.
- Goulopoulos, S. (2020). The symptoms of boreout are so easy to overlook. Disponibil online: bodyandsoul.com.au/mind-body/wellbeing
- Graesser, A.C., D'Mello, S.K., Strain, A.C. (2014). Emotions in advanced learning technologies. În R. Pekrun, L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 473-493). New York: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Gundogdu, U., Fis, N.P., Eralp, E.E., Karadag, B.T. (2019). Major depression and psychiatric comorbidity in Turkish children and adolescents with cystic fibrosis. *Pediatric pulmonology*, 54 (12): 1927-1935.
- Gutkovich, Z. (2014). Anhedonia in Children and Adolescents (rezumat). Disponibil online: researchgate.net/publication/320617739-anhedonia-in-children-and-adolescents
- Gutkovich, Z., Morrissey, R., Espaillat, R., Dicker, R. (2011). Anhedonia and Pessimism in Hospitalized Depressed Adolescents. *Depression Research and Treatment*. <https://doi.org/10.1155/2011/795173>
- Hamilton, J.A. (1981). Attention, personality, and the self-regulation of mood: Absorbing interest and boredom. *Progress in Experimental Personality Research*, 10: 281-315.
- Hart, P. (2009). Predicting employee life satisfaction: A coherent model of personality, work and nonwork experiences, and

- do main satisfactions. *Journal of Applied Psychology*, 84: 564-584.
- Harwood, R., Miller, A., Vasta, R. (2010). *Psihologia copilului*. Iași: Editura Polirom.
- Hattie, J. (2014). *Învățarea vizibilă. Ghid pentru profesori*. București: Editura Trei.
- Havermans, R.C., Vancleef, L., Kalamatianos, A., Nederkoorn, C. (2015). Eating and inflicting pain out of boredom. *Appetite*, 85: 52-57.
- Hendel, J.H. (2020). *The Roots of Chronic and Painful Boredom*. Disponibil online: psychologytoday.com/us/blog/emotion-information/202002/the-roots-chronic-and-painful-boredom
- Heshmat, S. (2020). 5 Benefits of Boredom. How could we learn to benefit from Boredom?. *Psychology Today*. Disponibil online: psychologytoday.com/us/blog/science-choice
- Hill, D. (2018). *Children Develop Better When You Let Them Be Bored, Psychologists Say*. Disponibil online: lifehack.org/419154/children-develop-better-when-you-let-them-be-bored-psychologists-say
- Ho, N., Sommers, M. (2013). Anhedonia: A Concept Analysis. *Arch Psychiatry Nurs*, 27 (3): 121-129.
- Hoflich, A., Michenthaler, P., Kasper, S., Lanzenberger, R. (2019). Circuit Mechanisms of Reward, Anhedonia and Depression. *International Journal of Neuro-psychopharmacology*, 22 (2): 105-118.
- Holinger, P. (2020). When Distress in Children is Caused by Boredom and Separation. Disponibil online: <https://www.psychologytoday.com/ca/blog/great-kids-great-parents/202005/when-distress-in-children-is-caused-boredom-and-separation>
- Hubbard, K. (2018). *Phenomenology of Boredom Coping: Understanding Students' Lived Experiences of Coping with Boredom in College*. Québec: McGill University Montréal. <https://www.proquest.com/openview/aa2aa4d9a88c48ab64658fb47979f907/1.pdf?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>
- Huberty, T.J. (2012). *Anxiety and Depression in Children and Adolescents: Assesment, Intervention and Prevention*. New York: Springer.

- Hum, G. (2021). Stiluri de livrare și tehnici de livrare. În G. Hum (coord)., *Învățăm împărtășind. Ghid de experiențe scrise de și pentru specialiștii L & D* (pp. 175-189). București: Editura Trei.
- Hunter, J.A., Dyer, K.J., Cribbie, R.A., Eastwood, J.D. (2015). Exploring the Utility of the Multidimensional State Boredom Scale. *European Journal of Psychological Assessment*, 32 (3): 1-10.
- Isăcescu, J., Struk, A.A., Danckert, J. (2017). Cognitive and affective predictors of boredom proneness. *Cognition & Emotion*, 31 (8): 1741-1748. <https://doi.org/10.1080/02699931.2016.1259995>
- Ivory, J.D. (2017). Book reviews: „Play anything: The pleasure of limits, the uses of boredom, and the secret of games”, by Ian Bogost. *American Journal of Play*, 10 (1): 116-118.
- Iwatsubo, Y., Derriennic, F., Cassou, B., Poitrenaud, J. (2006). Predictors of life satisfaction amongst retired people in Paris. *International Journal of Epidemiology*, 25: 160-170. The level of life satisfaction of normal adolescents and adolescents with problems. Unpublished master thesis. Ankara University, Ankara, Turkey.
- Jansz, J., Martens, L. (2005). Gaming at a LAN event: The social context of playing video games. *New Media & Society*, 7 (3): 333-355. <https://doi.org/10.1177/1461444805052280>
- Jarvis, S., Seifert, T. (2002). Work Avoidance as a Manifestation of Hostility, Helplessness and Boredom. *Alberta Journal of Educational Research*, 48 (2): 174-187.
- Jokic, T., Zakay, D., Wittmann, M. (2018). Individual differences in self-rated impulsivity modulate the estimation of time in a real waiting situation. *Timing & Time Perception*, 6 (1): 71-89.
- Kadane, L. (2020). How to deal with a kid who's always bored. Disponibil online: todaysparent.com/family/pareting/littlekid-boredom-busters
- Kanevsky, L., Keighley, T. (2003). To produce or not to produce? Understanding boredom and the honor in under achievement. *Roeper Review*, 26 (1): 20-28.
- Kass, S.J., Vodanovich, S.J., Callender, A. (2001). State-trait boredom: Relationship to absenteeism, tenure, and job satisfaction. *Journal of Business and Psychology*, 16 (2): 17- 32. DOI: 10.1023/A:101112ISOJ118

- Kebritchi, M., Lipschuetz, A., Santiago, L. (2017). Issues and challenges for teaching successful online courses in higher education: A literature review. *Journal of Educational Technology Systems*, 46 (1): 4-29.
- Khang, H., Kim, J.K., Kim, Y. (2013). Self-traits and motivations as antecedents of digital media flow and addiction: The Internet, mobile phones, and video games. *Computers in Human Behavior*, 29 (6): 2416-2424. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.05.027>
- Kim, J., Seo, J., Laine, T.H. (2018). Detecting boredom from eye gaze and EEG. *Biomedical Signal Processing and Control*, 46: 302-313. <https://doi.org/10.1016/j.bspc.2018.05.034>
- Klarkowski, M., Johnson, D., Wyeth, P., Smith, S., Phillips, C. (2015). Operationalising and measuring flow in video games. *Proceedings of the Annual Meeting of the Australian Special Interest Group for Computer Human Interaction*, 114-118. U.S.A.: Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/2838739.2838826>
- Klass, P. (1986). Boredom. Could it be creativity's spark – or a cause for concern?. Disponibil online: hms.harvard.edu/magazine/adventure-issue/boredom
- Koball, A.M., Meers, M.R., Storfer-Isser, A., Domoff, S.E., Musher-Eizenman, D.R. (2012). Eating when bored: Revision of emotional eating scale with a focus on boredom. *Health Psychology*, 31 (4): 521-524.
- Kooker, E.W. (1959). An investigation of security-insecurity and achievement-boredom in elementary school children. *The Journal of Experimental Education*, 27 (4): 333-340. <https://doi.org/10.1080/00220973.1959.11010638>
- Kühn, S., Kugler, D.T., Schmalen, K., Weichenberger, M., Witt, C., Gallinat, J. (2019). Does playing violent video games cause aggression? A longitudinal intervention study. *Molecular Psychiatry*, 24 (8): 1220-1234. <https://doi.org/10.1038/s41380-018-0031-7>
- Lapointe, V. (2020). The Benefits of Boredom. Disponibil online: melbournechildpsychology.com/an/blog/the-benefits-of-boredom
- Larson, R.W., Richards, M.H. (1991). Boredom in the middle school years: Blaming schools versus blaming students. *American Journal of Education*, 99 (4): 418-443. DOI: 10.1086/443992

- Lee, F.K., Zelman, D.C. (2019). Boredom proneness as a predictor of depression, anxiety and stress: The moderating effects of dispositional mindfulness. *Personality and Individual Differences*, 146: 68-75. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.04.001>
- Leiter, M., Maslach, C. (2016). Latent Burnout profiles: A new approach to understanding the burnout experience. *Burnout Research*, 3 (4): 89-100.
- LePera, N. (2011). Relationships Between Boredom Proneness, Mindfulness, Anxiety, Depression and Substance Use. *The New School Psychology Bulletin*, 8 (2): 15-25.
- Li, Q. (2017). Boredom, Burnout and Balance. Disponibil online: educationaladvancement.org/blog-boredom-burnout-balance
- Litman, J.A. (2010). Relationships between measures of I- and D-type curiosity, ambiguity tolerance, and need for closure: An initial test of the wanting-liking model of information-seeking. *Personality and Individual Differences*, 48 (4): 397-402. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.11.005>
- Lohrmann, K. (2008). Langeweile im Unterricht [Boredom in class]. Münster: Waxmann.
- Loukidou, L., Clarke-Loan, J., Daniels, K. (2009). Boredom in the Workplace: More than monotonous Tasks. *International Journal of Management Reviews*, 11: 381-405.
- Ma, L., Zhang, Y., Huang, C., Cui, Z. (2020). Resilience-oriented cognitive behavioral interventions for depressive symptoms in children and adolescents: A meta-analytic review. *Journal of affective disorders*, 270: 150-164.
- Macht, M. (2008). How emotions Effect eating: A five-way model. *Appetite*, 50: 1-11.
- Macht, M., Müller, J. (2007). Immediate effects of chocolate on experimentally induced mood states. *Appetite*, 48(3): 667-674.
- Macht, M., Roth, S., Ellgring, H. (2002). Chocolate eating in healthy men during experimentally induced sadness and joy. *Appetite*, 39: 147-158.
- Malachowski, D. (2005). Wasted Time at Work costing compenies billions. Disponibil online: <http://www.salary.com/careers/layouthmes/crel-display-nocat-ser374-par555.html>

- Malkovsky, E., Merrifield, C., Goldberg, Y., Danckert, J. (2012). Exploring the relationship between boredom and sustained attention. *Experimental Brain Research*, 221: 59-67.
- Mann, S. (2016). *Why Boredom is Good*. London: Robinson.
- Mann, S., Cadman, R. (2014). Does being bored make us more creative?. Disponibil online: <http://clock.udan.ac.uk/22263>
- Mann, S., Robinson, A. (2009). Boredom in the lecture theatre: An investigation into the contributors, moderators, and outcomes of boredom amongst university students. *British Educational Research Journal*, 35 (2): 243-258.
- Măracine, A. (2020). Sindromul *boreout*: Ce înseamnă să fii bolnav de plictiseală și cum ne afectează asta pe plan fizic și psihic. Disponibil online: adevarul.ro/life-style/stil-de-viață/
- Marin, R. (1990). Differential Diagnosis and Classification of Apathy. *American Journal of psychiatry*, 147: 22-30.
- Maroldo, G.K. (1986). Shyness, boredom and grade point average among college students. *Psychological Reports*, 59 (2): 395-398.
- Martens, A. (2020). Why You Should Embrace Being Bored. Disponibil online: asweatlife.com/benefits-of-boredom
- Martin, M., Sadlo, G., Stew, G. (2006). The phenomenon of boredom. *Qualitative Research in Psychology*, 3: 193-211.
- Martinsen, E.W. (2008). Physical activity in the prevention and treatment of anxiety and depression. *Nordic Journal of Psychiatry*, 62 (47): 25-29.
- Martí-Parreño, J., Bermejo-Berros, J., Aldás-Manzano, J. (2017). Product placement in video games: The effect of brand familiarity and repetition on consumers' memory. *Journal of Interactive Marketing*, 38: 55-63. <https://doi.org/10.1016/j.intmar.2016.12.001>
- Martz, M.E., Schulenberg, J.E., Patrick, M.E., Kloska, D.D. (2018). „I am so bored!": Prevalence rates and sociodemographic and contextual correlates of high boredom among American adolescents. *Youth & Society*, 50 (5): 688-710. <https://doi.org/10.1177/0044118X15626624>
- Marzano, R.J. (2015). *Arta și știința predării. Un cadru cuprinzător pentru o instruire eficientă*. București: Editura Trei.
- Maslach, C. (1998). A Multidimensional Theory of Burnout. <https://www.researchgate.net/publication>

- Maslach, C., Leiter, M. (2007). Burnout. În G. Fink (Ed.), *Encyclopedia of Stress* (pp. 358-362, ediția a II-a). Edinburgh: Elsevier.
- Maslach, C., Leiter, M. (2016). Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15 (2): 103-111.
- Mathiak, K.A., Klasen, M., Zvyagintsev, M., Weber, R., Mathiak, K. (2013). Neural networks underlying affective states in a multimodal virtual environment: Contributions to boredom. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7: 820. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2013.00820>
- Maxim, S. (2021). Șocul viitorului. În G. Hum (coord.), *Învățăm împărțând. Ghid de experiențe scrise de și pentru specialiștii L & D* (pp. 326-334). București: Editura Trei.
- McCarmack, H., MacIntyre, T., O'Shea, D., Herring, M., Campbell, M. (2018). The Prevalence and Cause(s) of Burnout Among Applied Psychologists: A Systematic Review. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01897>
- McCrindle, M. (2014). *The ABC of XYZ: Understanding the Global Generations*. Australia: McCrindle Research Pty Ltd.
- McCullough, J.P., Clark, S.W. (2017). Persistent Depressive Disorder (Dysthymia) and its Treatment. În D. McKay, J.S. Abramowitz, E.A. Storch (Eds.), *Treatments for Psychological Problems and Syndromes* (pp. 153-167). Hoboken: Wiley.
- Medley, M.L. (2006). Satisfaction with life among persons sixty-five years and older. A casual model. *Journal of Gerontology*, 31: 448-454.
- Melton, A.M.A, Schulenberg, S.E. (2009). A Confirmatory Factor Analysis of the Boredom Proneness Scale. *The Journal of Psychology*, 143: 493-508.
- Mercer-Lynn, K.B., Bar, R.J., Eastwood, J.D. (2014). Causes of boredom: The person, the situation, or both?. *Personality and Individual Differences*, 56: 122-126.
- Mercer-Lynn, K.B., Hunter, J.A., Eastwood, J.D. (2013). Is trait boredom redundant?. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 32 (8): 897-916. DOI: 10.1521/jscp.2013.32.8.897
- Merry, S.N., Stasiak, K., Shepherd, M., Frampton, C., Fleming, T., Lucassen, M.F. (2012). The effectiveness of SPARX, a computerised self help intervention for adolescents seeking help for

- depression: Randomised controlled non-inferiority trial. *Bmj*, 344.
- Mikulas, W.L., Vodanovich, S.J. (1993). The essence of boredom. *The Psychological Record*, 43 (1): 3-12.
- Miller, G. (2020). The Benefits of Boredom. Disponibil online: childmind.org/article/the-benefits-of-boredom
- Miller, J., Miller, K. (2013). *Cum să formezi caracterul copiilor*. Iași: Editura Polirom.
- Mitchell, M.T. (1993). Situational interest: Its multifaceted structure in the Secondary Mathematics Classroom. *Journal Educational Psychology*, 85 (3): 424-436. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.3.424>
- Mora, R. (2011). „School Is So Boring”: High-Stakes Testing and Boredom at an Urban Middle School. *Penn GSE Perspectives on Urban Education*, 9 (1): 1.
- Moris, H., Nedosugova, A. (2019). Coaching as Instrument to Identity and Remedy for Boreout Syndrome with Employees. *Social Science, Education and Humanities Research*, 298: 138-141.
- Nair, K.V., Gaither, C.A. (2009). Effects of work, non work, and role conflict on the overall life satisfaction of pharmacy faculty. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 63: 1-11.
- Nett, U.E., Goetz, T., Daniels, L.M. (2010). What to do when feeling bored? Students' strategies for coping with boredom. *Learning and Individual Differences*, 20 (6): 626-638. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.09.004>
- Nett, U.E., Goetz, T., Hall, N.C. (2011). Coping with boredom in school: An experience sampling perspective. *Contemporary educational psychology*, 36 (1): 49-59. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.003>
- Noushad, P. (2008). From Teacher burnout to Student Burnout. files.eric.ed.gov/fulltext/ED502150
- O'Hanlon, J.F. (1981). Boredom: Practical consequences and a theory. *Acta Psychologica*, 49 (1): 53-82. [https://doi.org/10.1016/0001-6918\(81\)90033-0](https://doi.org/10.1016/0001-6918(81)90033-0)
- Özsungur, F. (2020). The Effects of Boreout on Stress, Depression and Anxiety in the Workplace. *Business and Management Studies An International Journal*, 8 (2): 1391-1423.

- Pack, J. (2016). Making Time for Boredom. Disponibil online: communityplaything.com/resources/articles/the-benefits-of-boredom
- Pânișoară, G. (coord.). (2019). *Psihologia învățării. Cum învață copiii și adulții*. Iași: Editura Polirom.
- Papalia, D., Olds, S., Feldman, R. (2010). *Dezvoltarea umană*. București: Editura Trei.
- Pasch, M., Bianchi-Berthouze, N., van Dijk, B., Nijholt, A. (2009). Movement-based sports video games: Investigating motivation and gaming experience. *Entertainment Computing*, 1 (2): 49-61. <https://doi.org/10.1016/j.entcom.2009.09.004>
- Pekrun, R. (2000). A social-cognitive, control-value theory of achievement emotions. În J. Heckhausen (Ed.), *Motivational psychology of human development*. Oxford: Elsevier.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18: 315-341. <https://www.academia.edu/12786980>
- Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L.M., Stupnisky, R.H., Perry, R.P. (2010). Boredom in achievement settings: Exploring control-value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology*, 102 (3): 531-549.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., Perry, R.P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37 (2). https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4
- Pekrun, R., Hall, N.C., Goetz, T., Perry, R.P. (2014). Boredom and academic achievement: Testing a model of reciprocal causation. *Journal of Educational Psychology*. <http://dx.doi.org/10.1037/a0036006>.
- Perkins, R.E., Hill, A.B. (1985). Cognitive and affective aspects of boredom. *British Journal of Psychology*, 76: 221-234.
- Polivy, J., Heatherton, T.F., Herman, C.P. (1988). Self-esteem, restraint, and eating behavior. *Journal of Abnormal Psychology*, 97 (3): 354-356.
- Popova, M. (2012). The Cultural History and Adaptive Function of Boredom. Disponibil online: brainpickings.org/boredom-a-lively-history

- Popova, M. (2015). Kierkegaard on Boredom, Why Cat Listicles Fail to Answer the Soul's Cry, and the Only True Cure for Existential Emptiness. Disponibil online: brainpickings.org/kierkegaard-boredom-idleness-either-or
- Pritzker, D., Hen, D. (2010). Burnout causes among teachers in their first teaching years. *Research and Readings in Teacher Education*, 12: 94-134.
- Putwain, D.W., Becker, S., Symes, W., Pekrun, R. (2018). Reciprocal relations between students' academic enjoyment, boredom, and achievement over time. *Learning and Instruction*, 54: 73-81. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.08.004>
- Raiger, J. (2005). Applying a Cultural Lens to the Concept of Burnout. *Journal of Transcultural Nursing*, 16 (1): 71-76.
- Rana, T. (2007). Boredom and psychological malaise. *The Psychologist*, 20 (5): 278-279.
- Rengade, C.-E. (2016). De l'ennui au bore-out, une revue de la littérature. *Journal de Thérapie Comportementale et Cognitive*, 26 (3): 123-130. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jtcc.2016.03.002>
- Rey, J.M., Hazell, P.L. (2009). Depression in children and adolescents. *Treating child and adolescent depression*, 3-16.
- Richards, J.B., Litman, J.A., Roberts, D.H. (2014). Performance characteristics of measurement instruments of epistemic curiosity in third-year medical students (2014). *Medical Science Educator*, 23 (3): 355-363. DOI:10.1007/BF03341647
- Richardson, H. (2013). Children should be allowed to get bored, expert says. Disponibil online: bbc.com/news/education-21895704
- Ritterfeld, U., Weber, R. (2006). Video games for entertainment and education. În P. Vorderer, J. Bryant (Eds.), *Playing Video Games: Motives, Responses, and Consequences* (pp. 399-413). Magwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Rizvi, S., Pizzagalli, D., Sproule, B., Kennedy, S. (2016). Assessing anhedonia in depression: Potentials and pitfalls. *Neuroscience and Behavioral Review*, 65: 21-35.
- Robinson, W.P. (1975). Boredom at school. *British Journal of Educational Psychology*, 45 (2): 141-152.
- Rodriguez McRobbe, L. (2012). The History of Boredom. Disponibil online: smithsonianmag.com/science-nature/the-history-of-boredom

- Roman, D. (2011). *Stiluri de învățare la studenți*. Oradea: Editura Universității din Oradea.
- Roman, D. (2016). *Cum învață copiii. Repere și puncte critice*. În C. Popa (coord.), *Joc-Învățare-Cooperare la clasa pregătitoare* (pp. 15-26). București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Roman, D. (2021). Învățarea la generația Z. În E. Bonchiș (coord.), *Generația Z*. Iași: Editura Polirom.
- Rosenfeld, A., Wise, N. (2010). *The Over-Scheduled Child Avoiding the Hyper-Parenting Trap*. New York: St. Martin's Griffin.
- Rosenthal, J. (2020). Is Your Child Lazy, Bored or Something deeper?. Disponibil online: manhattanpsychologygroup.com/child-lazy-bored-ny/
- Rotgans, J.I., Schmidt, H.G. (2014). Situational interest and learning: Thirst for knowledge. *Learning and Instruction*, 32: 37-50. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.01.002>
- Ruberg, B. (2015). No fun: The queer potential of video games that annoy, anger, disappoint, sadden, and hurt. *QED: A Journal in GLBTQ Worldmaking*, 2 (2): 108-124. <http://www.jstor.org/stable/10.14321/qed.2.2.0108>
- Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*. New York: Guilford Press.
- Schäfer, A., Holz, J., Leonhardt, T., Schroeder, U., Brauner, P., Ziefle, M. (2013). From boring to scoring – a collaborative serious game for learning and practicing mathematical logic for computer science education. *Computer Science Education*, 23 (2): 87-111. <http://dx.doi.org/10.1080/08993408.2013.778040>
- Schaffer, R. (2005). *Introducere în psihologia copilului*. Cluj-Napoca: Editura ASCR.
- Schaufeli, W., Leiter, M., Maslach, C. (2004). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, 14 (3): 204-220.
- Schaufeli, W., Leiter, M., Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, 14 (3): 204-220.
- Scheinbaum, C. (2019). The Importance of Letting Your Kids Be Bored. Disponibil online: fatherly.com/parenting/the-importance-of-letting-your-kids-be-bored/

- Schiffman, H.H., Nelson, S.K. (2010). Stressed and happy? Investigating the relationship between happiness and perceived stress. *Journal of Happiness Studies*, 11 (1): 33-39.
- Seligman, M.E.P., Steen, T.A., Park, N., Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60: 410-421.
- Shane, W.B., Bera, J., Cox, J. (2021) State boredom results in optimistic perception of risk and increased risk-taking. *Cognition and Emotion*, 35: 4.
- Shapiro, L. (2012). *Inteligența emoțională a copiilor*. Iași: Editura Polirom.
- Sharp, J.G., Hemmings, B., Kay, R. (2016). Towards a model for the assessment of student boredom and boredom proneness in the UK higher education context. *Journal of Further and Higher Education*, 40 (5): 649-681. DOI: 10.1080/0309877X.2014.1000282;
- Sharpe, P.J., Martin, N.R., Roth, K.A. (2011). Optimism and the Big Five factors of personality: Beyond Neuroticism and Extraversion. *Personality and Individual Differences*, 51: 946-951.
- Shaw, S.M., Caldwell, L.L., Kleiber, D.A. (1996). Boredom, stress and social control in the daily activities of adolescents. *Journal of Leisure Research*, 28 (4): 274-292. <https://doi.org/10.1080/00222216.1996.11949776>
- Shenfield, T. (2020). The Trouble With Boredom or How to Help the Under-Engaged Child. psy-ed.com/wpblog/bored-child/
- Sherry, J.L. (2001). The effects of violent video games on aggression. A meta-analysis. *Human Communication Research*, 27 (3): 409-431. <https://doi.org/10.1093/hcr/27.3.409>
- Shiah, Y.J., Huang, Y., Chang, F., Chang, C.F., Yeh, L.C. (2013). School-based extracurricular activities, personality, self-concept, and college career development skills in Chinese society. *Educational Psychology*, 33 (2): 135-154.
- Simister, C.J. (2011). *Jocuri pentru dezvoltarea inteligenței și creativității copiilor*. Iași: Editura Polirom.
- Simons, C., Aysan, F., Thompson, D., Hamarat, E., Steele, D. (2002). Coping resource availability and level of perceived stress as predictors of life satisfaction in a cohort of Turkish college students. *College Student Journal*, 36 (1): 129-141.

- Small, R., Dodge, B., Jiang, X. (1996). Dimensions of Interest and Boredom in Instructional Situations. *Proceedings of Selected Research and Development*. Presentations at the 1996 National Convention of the Association for Educational Communications and Technology. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED397840.pdf>
- Small, R.V., Gluck, M., (1994). The Relationship of Motivational Conditions to Effective Instructional Attributes: A magnitude Scaling Approach. *Educational Technology*, 34 (8): 33-40.
- Smith, J.L., Wagaman, J., Handley, I.M. (2009). Keeping it dull or making it fun: Task variation as a function of promotion versus prevention focus. *Motivation and Emotion*, 33: 150-160. DOI: 10.1007/s11031-008-9118-9
- Sommers, J., Vodanovich, S. (2000). Boredom Proneness: Its Relationship to Psychological and Psysical-Health Symptoms. *Journal of Clinical Psychology*, 56 (1): 149-155.
- Spaeth, M., Weichold, K., Silbereisen, R.K. (2015). The development of leisure boredom in early adolescence: Predictors and longitudinal associations with delinquency and depression. *Developmental psychology*, 51 (10): 1380. <https://doi.org/10.1037/a0039480>
- Sprang, G., Clark, J.J., Whitt-Woosley, A. (2007). Compassion fatigue, compassion satisfaction, and burnout: Factors impacting a professional's quality of life. *Journal of Loss and Trauma*, 12 (3): 259-280.
- Steele, R., Henderson, P., Lennon, F., Swinden, D. (2013). Boredom among psychiatric in-patients: Does it matter?. *Advances in Psychiatric Treatment*, 19 (4): 259-267.
- Steward, R. (2002). The Reality of Organizations. Double Day & Comp.
- Stolarski, M., Witowska, J. (2017). Balancing one's own time perspective from aerial view: Metacognitive processes and temporal framing. În A. Kostić, D. Chadee (Eds.), *Time perspective. Theory and practice* (pp. 117-141). Londra: Palgrave MacMillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-60191-9_6
- Strecher, V.J. (2018). *De ce e important un scop în viață*. București: Editura Litera.
- Stringaris, A. (2016). Boredom and developmental psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57 (12): 1335-1336.

- Struk, A.A., Scholer, A.A., Danckert, J. (2016). A self-regulatory approach to understanding boredom proneness. *Cognition and Emotion*, 30 (8): 1388-1401.
- Struk, J.S.A., Carriere, J.A.C., Cheyne, J.A., Danckert, J. (2015). A Short Boredom Proneness Scale: Development and Psychometric Properties. [journalssagepub.com/ doi: 10.1177/ 1073191115609996](https://doi.org/10.1177/1073191115609996)
- Sundström, M., Hjelm-Lidholm, S., Radon, A. (2019). Clicking the boredom away – Exploring impulse fashion buying behavior online. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 47, 150-156. <https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2018.11.006>
- Tamborini, R., Eastin, M., Lachlan, K., Skalski, P., Fediuk, T., Brady, R. (2001). Hostile thoughts, presence and violent virtual video games [paper presentation]. The 51st Annual Convention of the International Communication Association, Washington, DC, USA.
- Titz, W. (2001). Emotionen von Studierenden in Lernsituationen. Explorative Analysen und Entwicklung von Selbstberichtsskalen [Emotions of students in learning situations. Exploratory analysis and development of Selbstbe, richtsskalen]. Waxmann: Münster.
- Toohey, P. (2012). *Boredom: a lively history*. Londra: Yale University Press.
- Toppinen-Tanner, S. (2011). Process of burnout: Structure, antecedents, and consequences. Finnish Institute of Occupational Health. Tampere: Juvenes Print – Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Tuten, T.L. Neidermeyer, P.E. (2004). Performance, Satisfaction and Turnover in Call Centers: The Effects of Stress and Optimism. *Journal of Business Research*, 57: 26-34.
- Twenge, M., Martin, G. (2020). Gender differences in associations between digital media use and psychological well-being: Evidence from three large datasets. *Journal of Adolescence*, 79: 91-102.
- Tze, V.M.C., Daniels, L.M., Klassen, R.M. (2016). Evaluating the relationship between boredom and academic outcomes: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 28: 119-144. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9301-y>
- Tze, V.M.C., Daniels, L.M., Klassen, R.M., Li, J.C.-H. (2013). Canadian and Chinese university students' approaches to coping with academic boredom. *Learning and Individual Differences*, 23: 32-43. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.10.015>

- Ungar, M. (2012). Let Kids be Bored (occasionally). *Psychology Today*. Disponibil online: psychologytoday.com/us/blog/nurturing/resilience/201206/let-kids-be-bored-occasionally
- Vaiana, D. (2020). Burnout in College: What Causes it and How to Avoid it. Disponibil online: collegeinfo geek.com/student-burnout
- Vallières, S. (2011). *Trucuri psihologice pentru părinți*. Iași: Editura Polirom.
- van Hooft, E., van Hooff, M. (2018). The State of Boredom: Frustrating or Depressing?. *Motivation and Emotion*. <https://doi.org/10.1007/S11031-018-9710-6>
- van Tilburg, W.A. (2020). Leprosy of the soul? A brief history of Boredom. Disponibil online: theconversation.com/leprosy-of-the-soul-a-brief-history-of-boredom-144754
- van Tilburg, W.A., Igou, E.R. (2011). On boredom and social identity: A pragmatic meaning-regulation approach. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37: 1679-1691. DOI: 10.1177/0146167211418530
- van Tilburg, W.A., Igou, E.R., Sedikides, C. (2013). In search of meaningfulness: Nostalgia as an antidote to boredom. *Emotion*, 13: 450-461. DOI: 10.1037/a0030442
- van der Heijden, G.A.H., Schepers, J.J.L., Nijssen, E.J. (2012). Understanding workplace boredom, among white collar employees: Temporary reactions and individual differences. *European Journal of work and Organizational Psychology*, 21 (3): 349-375.
- Vautier, S., Raufaste, E., Cariou, M. (2013). Dimensionality of the revised Life Orientation Test and the status of filler items. *International Journal of Psychology*, 38: 390-400.
- Verza, E., Verza, F. (2000). *Psihologia vârștelor*. București: Editura Pro Humanitate.
- Vodanovich, S., Kass, S. (1990). A Factor Analytic Study of the Boredom Proneness Scale. *Journal of Personality Assessment*, 55 (1): 115-123.
- Vodanovich, S.J. (2003). On the possible benefits of boredom: A neglected area in personality research. *Psychology and Education: An Interdisciplinary Journal*, 40 (3): 28-33.
- Vodanovich, S.J., Rupp, D.E. (1999). Are procrastinators prone to boredom?. *Social Behavior and Personality*, 27: 11-16.

- Vodanovich, S.J., Wallace, J.C., Kass, S. (2005). A confirmatory approach to the factor structure of the Boredom Proneness Scale: Evidence for a two-factor short form. *Journal of Personality Assessment*, 85 (3): 295-303.
- Vogel-Walcutt, J.J., Fiorella, L., Carper, T., Schatz, S. (2012). The definition, assessment, and mitigation of state boredom within educational settings: A comprehensive review. *Educational Psychology Review*, 24, 89-111. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9182-7>
- von Stumm, S., Hell, B., Chamorro-Premuzic, T. (2011). The hungry mind: Intellectual curiosity is the third pillar of academic performance. *Perspectives on Psychological Science*, 6 (6): 574-588. <https://doi.org/10.1177/1745691611421204>
- Wallace, D.F. (2009). *This is Water: Some Thoughts, Delivered on a Significant Occasion, about Living a Compassionate Life* (pp. 53-55). New York: Little, Brown and Company.
- Wang, W.-C. (2019). Exploring the Relationship Among Free-Time Management, Leisure Boredom, and Internet Addiction in Undergraduates in Taiwan. *Psychological Reports*, 122 (5): 1651-1665. <https://doi.org/10.1177/0033294118789034>
- Watson, R., Harvey, K., McCabe, C., Reynolds, S. (2020). Understanding anhedonia: A qualitative study exploring loss of interest and pleasure in adolescent depression. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 29: 489-499.
- Wedge, M. (2014). Overscheduled Kids. How much of a good thing is too much?. Disponibil online: psychologytoday.com/au/blog/suffer-the-children-overscheduled-kids
- Wegmann, E., Ostendorf, S., Brand, M. (2018). Is it beneficial to use Internet-communication for escaping from boredom? Boredom proneness interacts with cue-induced craving and avoidance expectancies in explaining symptoms of Internet-communication disorder. *PloS one*, 13 (4): e0195742. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0195742>
- Wenglert, L., Rosén, A.S. (2000). Measuring optimism-pessimism from beliefs about future events. *Personality and Individual Differences*, 28: 717-728.

- Westgate, E.C. (2020). Why boredom is interesting. *Current Directions in Psychological Science*, 29 (1): 33-40. <https://doi.org/10.1177/0963721419884309>
- Whelan, E., Islam Najmul, A.K.M., Brooks, S. (2020). Is boredom proneness related to social media overload and fatigue? A stress-strain-outcome approach. *Internet Research*, 30 (3): 869-887.
- Wilde, O. (2005). *The picture of Dorian Gray*. Oxford: Oxford University Press.
- Wisner, W. (2020). Signs, Symptoms, and Treatment of Anhedonia. Disponibil online: talkspace.com/blog/anhedonia-symptoms-signs-causes-what-is/
- Witowska, J., Schmidt, S., Wittmann, M. (2020). What happens while waiting? How self-regulation affects boredom and subjective time during a real waiting situation. *Acta Psychologica*, 205: 103061. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2020.103061>
- Wolters, C. (2008). Self-regulated learning and college students' regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90: 224-235.
- Wouters, P., Paas, F., van Merriënboer, J.J. (2008). How to optimize learning from animated models: A review of guidelines based on cognitive load. *Review of Educational Research*, 78 (3): 645-675.
- Wright Walters, L. (2021). Burning Out in School: What it means and How to Help. Disponibil online: understood.org/en/learning-thinking-differences-understanding-children
- Yan, L., Gan, Y., Ding, X., Wu, J., Duan, H. (2021). The relationship between perceived stress and emotional distress during the COVID-19 outbreak: Effects of boredom proneness and coping style. *Journal of Anxiety Disorders*, 77: 102328. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2020.102328>
- Yellon, S.L. (1996). *Powerful Principles of Instruction*. New York: Longman Publishers.
- Younkin, L. (2020). 5 Tips to help if you're eating out of stress or boredom. *Eating Well*. Disponibil online: <https://www.eatingwell.com/article/7821944/5-tips-to-help-if-youre-eating-out-of-stress-or-boredom>

- Zakay, D. (2014). Psychological time as information: The case of boredom. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/103389/fpsyg.2014.00917>
- Zayeni, D., Raynaud, J.P., Revet, A. (2020). Therapeutic and preventive use of video games in child and adolescent psychiatry: A systematic review. *Frontiers in Psychiatry*, 11: 36.
- Zhang, Y., Li, S., Yu, G. (2021). The longitudinal relationship between boredom proneness and mobile phone addiction: Evidence from a cross-lagged model. *Current Psychology*, 1-8.
- Zlate, M. (2000). *Fundamentele psihologiei*. București: Editura Pro Humanitate.

Alte resurse online:

- 6 Reasons to be Alarmed About Your Child's Chronic Boredom. sahmacademy.com/6-reasons-to-be-alarmed-about-your-childs-chronic-boredom/
- Bolnav de plictiseală: Sindromul Boreout (2020), Deutsche Welle. digi24.ro/magazin/bolnav-de-plictiseala-sindromul-boreout-1293077
- Boreout Syndrome – Burnout's Little Sister (2020). damnitshard.com/boreout-syndrome-not-early-work/
- Boreout Syndrome: Boredom at work (2020). virtualpsychcentre.com/boreout-syndrome-boredom-at-work/
- Boreout Syndrome: When boredom at work becomes a serious problem (2020). moberries.com/blog/boreout-syndrome/
- Boreout. Este posibilă epuizarea profesională din cauza plictiselii? (2020), destepti.ro/boreout-este-posibila-epuizarea-profesionala-din-cauza-plictiselii
- De ce este bună plictiseala? (2013). adevarul.ro/life-style/stil-de-via%C8%99a/de-plictiseal%C4%83-1_50f584fb7bdf4709054717d0/index.html
- Glimpse at How Education Will Possibly Look Like in 2050 (2020). *Nerdy Mates*, [studycrumb.vom/future of education](http://studycrumb.vom/future-of-education)
- Parents, you don't always need to entertain your kids – boredom is good for them (2020). *The Conversation*. theconversation.com/parents-you-dont-always-need-to-entertain-your-kids-boredom-is-good-for-them-136383

- The WayneMcPaine (2019, June 06). PSA: Video Games are supposed to be fun. If you aren't having fun, stop playing video games (at least for a little while). https://www.reddit.com/r/patientgamers/comments/bxb7kb/psa_video_games_are_supposed_to_be_fun_if_you/
- Weight loss: Gain control of emotional eating (2020, December 09). *Mayo Clinic*. <https://www.mayoclinic.org/healthy-lifestyle/weight-loss/in-depth/weight-loss/art-20047342>
- Why boredom is good for your child (2020). theschoolrun.com/why-boredom-good-your-child
- Why Is My Kid Lazy? 11 Hidden Reasons. [parenting for brain.com/why-is-my-kid-lazy/](https://parentingforbrain.com/why-is-my-kid-lazy/)
- Why Video Games Get Boring: The Psychology of Fun (2019, Jul 27). Game Design Lounge. <https://gamedesignlounge.com/why-video-games-get-boring>
- www.eatingwell.com
- www.mayoclinic.org



PSIHOLOGIA COPILULUI

Volum coordonat de
Elena Bonchiș

PLICTISEALA LA COPII ȘI ADOLESCENȚI O perspectivă psihologică

Unul dintre cele mai cunoscute fenomene ale istoriei omenirii, plictiseala a căpătat de-a lungul timpului multe forme și a fost abordată de filosofi și cercetători prin prisma a numeroase teorii – de la „demonul tuturor relelor” la predictor al depresiei și, paradoxal, la potențială sursă de stimulare a creativității. În era tehnologiei și a generației Z, volumul de față oferă informații prețioase cu privire la cauzele apariției plictiselii la copii și adolescenți, tendințele și manifestările acesteia în diferite contexte actuale, dar și strategii eficiente prin care putem transforma plictiseala într-o forță motivațională, care să alimenteze nevoia de stimuli noi, de soluții creative, să dezvolte deprinderi de autocontrol, să îmbunătățească sănătatea mintală, contribuind în cele din urmă la starea de bine a copilului și a adolescentului de astăzi.

Tipuri de plictiseală • Despre beneficiile plictiselii • Despre *boreout*, *burnout* și anhedonie în copilărie și adolescență • Plictiseala în clasă – predictor al abandonului școlar • Plictiseala la adolescenți în contextul pandemiei de COVID-19 • Școala este plictisitoare? • Jocurile video educative sunt plictisitoare? • Tehnici de prevenire a plictiselii în rândul copiilor și adolescenților

EDITURA POLIROM

ISBN 978-973-46-8906-4



www.polirom.ro

Carte publicată și în ediție digitală